

Motivoiva vuorovaikutustyyli ja liikunnanopettajan vakuuttavan ammatillisen toimijuuden rakentumisen haaste

Opettajien ammatillisten diskurssien päämieskonflikti
motivoivan vuorovaikutustyylin kurssille
osallistuneiden opettajaopiskelijoiden
oppimispäiväkirjaraporteissa

Minna Raivikko
Helsingin yliopisto
Valtiotieteellinen tiedekunta
Sosiaalipsykologia
Pro Gradu -tutkielma
Huhtikuu 2020



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Valtiotieteellinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Sosiaalitieteiden laitos	
Tekijä – Författare – Author Raivikko, Minna			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Motivoiva vuorovaikutustyyli ja liikunnanopettajan vakuuttavan ammatillisen toimijuuden rakentumisen haaste: Opettajien ammatillisten diskurssien päämieskonflikti motivoivan vuorovaikutustyylin kurssille osallistuneiden opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjaraporteissa			
Oppiaine – Läroämne – Subject Sosiaalipsykologia			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro Gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Huhtikuu 2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 93 + 2 Liitettä	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tutkimuksessani olen lähestynyt vuorovaikutustyylin muutosprosessia ja liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemia haasteita motivoivana vuorovaikutustyylin oppimisessa. Aineistona on toiminut motivoivan vuorovaikutustyylin kurssisuorituksen osana kerätyt oppimispäiväkirjaraportit tulevilta liikunnan- ja terveystiedon opettajilta. Tutkimuksen tekoa perustelen tarpeella fasilitoida motivoivan vuorovaikutustyylin opetusta, jolle tällainen lähempi tarkastelu liikunnanopettajien rakentamasta toimijuudesta vuorovaikutustyylin muutoksen prosessissa voi tarjota tarttumapintaa.</p> <p>Tutkimuskysymyksiksi täsmentyivät: "1 Minkälaisia positioita opettajille ja oppilaille muodostuu motivoivan vuorovaikutustyylin kurssin oppimispäiväkirjaraporteissa, sekä minkälaisia päämiehiä opettajien positioissa toimijuus rakentuu palvelemaan?" ja "2 Minkälaista liikunnanopettajan vakuuttavaa ammatillista toimijuutta aineistossa rakennetaan?".</p> <p>Tutkimus edustaa konstruktionistista ja relationalistista laadullista sosiaalipsykologiaa. Lähestymistavaksi on valikoitunut diskurssianalyysin kattokäsitteen alta kriittinen diskursiivinen psykologia yhdistettynä relationalistiseen tapaan tarkastella toimijuutta ja sille muodostuvia päämiehiä. Tutkielmassa yhdistellään kriittistä diskursiivista psykologiaa kriittisen pedagogiikan ja motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimuskirjallisuuteen.</p> <p>Positioita muodostui kaiken kaikkiaan 13. Opettajien positioita kahdeksan (8) ja oppilaiden positioita viisi (5). Tulosten valossa yhtenä haasteena motivoivan vuorovaikutustyylin opetuksessa ovat konfliktissa olevat opettajan ammatillista tehtävää kehystävät diskurssit ja konflikti erityisesti opettajan ammatin säilyttävän ja kehittävän tehtävän välillä. Nämä odotukset ja diskurssit näyttäytyivät aineistossa opettajan uskottavan ammatillisen toimijuuden rakentamisena, jossa oppilaan palveleminen ensisijaisena päämiehenä rakentui paikoitellen konfliktiin opettajan vakuuttavan toimijuuden esityksen kanssa. Motivoivan vuorovaikutustyylin mukainen opettajuuden oppilaskeskeinen toimijuuden tapa näyttää haastavan sellaista asetelmaa, jossa oppilaan ja opettajan suhde on hierarkkinen agentti-päämies –suhde, jossa toinen palvelee toimijuudellaan toista osapuolta intresseineen.</p> <p>Tulokset indikoivat, että yksi mahdollinen ongelma motivoivan vuorovaikutustyylin viemisessä kentille käytäntöön ovat yhteensopimattomat opettajan vakuuttavan ammatillisuuden diskurssit. Tämän perusteella motivoivan vuorovaikutustyylin omaksumisen haasteita on syytä tutkia ammattierityisessä kontekstissaan. Tässä tutkielmassa kehitysehdotuksena motivoivan vuorovaikutustyylin opettamiseen esitetään, että opettajalla tulisi olla tarjolla tarpeeksi motivoivan vuorovaikutustyylin oppilaskeskeisyyteen sopivia opettajuuden diskursseja ja identiteettiresursseja. Motivoivan vuorovaikutustyylin omaksuminen voi olla herkkä prosessi, jossa opettaja asettaa itsensä haavoittuvaan asemaan sosiaalisen ympäristön silmien alla luopuessaan perinteisestä "toimijuuden naamiostaan".</p> <p>Tutkielman tulosten perusteella liikunnanopettajaopiskelijoiden tukemiseksi motivoivan vuorovaikutustyylin omaksumiseen olisi syytä tutkia myös niitä sosiaalisia ja institutionaalisia puitteita, joista vuorovaikutustyyliään muuttavat ammentavat resursseja toimijuutensa toteuttamiseen ja siten kääntää katse siihen erityiseen asemaan ja sen sosiaaliseen dynamiikkaan, mistä käsin motivoivan vuorovaikutustyylin mukainen toimijuus mahdollistuu.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords sosiaalipsykologia, kriittinen diskursiivinen psykologia, kriittinen pedagogiikka, motivoiva vuorovaikutustyyli, relationalistinen sosiaalipsykologia			

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
2 MOTIVOIVA VUOROVAIKUTUSTYyli.....	6
2.1 Motivoiva haastattelu (MI)	8
2.2 Itsemääräämisen teoria (SDT).....	10
2.3 SDT ja MI täydentävät toisiaan.....	13
3 OPETTAJAN AMMATILLISUUS, LIIKUNNANOPETTAJUUS JA YHTEISKUNTA	15
4 TEOREETTIS-METODOLOGINEN VIITEKEHYS	19
4.1 Sosiaalinen konstruktionismi ja relationalistinen sosiaalipsykologia	20
4.2 Diskurssianalyysi ja kriittinen diskursiivinen psykologia	23
4.3 Toimijuus ja päämiehet.....	25
4.4. Liikunnanopettajan uskottava ammatillisuus esityksenä ja identiteettinä	28
4.5. Tutkimuskysymykset	31
5 AINEISTO JA AINEISTON ANALYYSIN ETENEMINEN	31
5.1 Tutkimusetiikka.....	33
5.2 Analyysin kulku	33
6 TULOKSET	35
6.1 Opettajien ja oppilaiden positiot	38
6.2 Toimijuuden rakentuminen ja opettajan ammatillisuuden diskurssit	60

7 DISKUSSIO.....	68
7.1 Tulosten pohdinta	70
7.2 Tutkielman arviointi	82
7.3 Jatkotutkimus	84
LÄHDELUETTELO	87

LIITE 1: Oppimispäiväkirjaraportin ohjeistus

LIITE 2: Kurssin sisältö

LISTA TAULUKOISTA JA KUVISTA

KUVA 1: MOTIVAATIOJATKUMO SDT:N MUKAAN.....	12
TAULUKKO 1. OPETTAJIEN POSITIOT JA MITÄ TOIMIJUUS TYYPILLISESTI RAKENTUI PALVELEMAAN	37
TAULUKKO 2. OPPILAIDEN POSITIOIDEN SUHTEUTUMINEN OPETTAJIEN POSITIOIHIN:	39

1 JOHDANTO

Tämä on kriittistä diskursiivista psykologiaa edustava sosiaalipsykologian Pro Gradu -tutkielma. Motivoiva vuorovaikutustyyli on motivoivan haastattelun (Miller & Rollnick, 2013; 2002) menettelytavoista ja itsemääräämisen teorian (Deci & Ryan, 1985; 2000) teoreettisesta pohjasta muodostuva vuorovaikutustyyli, jolla voidaan tukea yksilön omaehtoista motivaatiota ja kolmea psykologista perustarvetta (autonomian, kyvykkyyden ja liittymisen tarpeet) (Deci & Ryan, 2000). Käytän tästä vuorovaikutustyylistä tässä opinnäytetyössä nimityksiä ”autonomiaa ja perustarpeita tukeva” ja ”motivoiva” vuorovaikutustyyli.

Motivoivaa vuorovaikutustyyliä on tutkittu pääasiassa kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin ja vain niukasti relationalistisesti ja konstruktionistisesti prosessien ja toimijuuden rakentumisen näkökulmasta. Prosessien ja tilanteisen toimijuuden laadullisessa tutkimuksessa olisi kuitenkin paljonkin potentiaalia syventää ymmärrystämme muutoksen prosesseista ja ilmiöistä (Nikander, 2015). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tuoda lisää aineksia motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimuksen käyttöön hieman vähemmän tutkitusta näkökulmasta tutkimalla opettajaopiskelijoiden uskottavan ammatillisen toimijuuden rakentumista vuorovaikutustyylin muutoksessa.

Parhaimmillaan motivoivaa vuorovaikutustyyliä koskeva laadullinen tutkimus voisi tarjota uusia lähestymistapoja kyseisen vuorovaikutustyylin opetuksen ja tutkimuksen kehittämiseen. Näin motivoivan vuorovaikutuksen tapaa voitaisiin parhaimmillaan entistä tehokkaammin välittää liikunnanopetukseen ja siten laajemmin vaikuttaa lasten ja nuorten liikuntamotivaation laatuun. Tuleville liikunnanopettajille on opetettu motivoivan vuorovaikutustyylin taitoja kurssilla Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa. Tämän tutkielman aineistona palvelivat kyseisen kurssin osallistujien kirjoittamat oppimispäiväkirjaraportit, jotka he kirjoittivat osana kurssisuoritusta. Raporteissa liikunnanopettajaopiskelijat ovat saaneet ohjeeksi reflektoida kurssilla oppimiaan asioita. Tällainen luonnollisesti syntynyt aineisto oli luonteva ikkuna tarkastella opettajaopiskelijoiden kokemusta kyseisestä vuorovaikutustyylistä ja sen oppimisen prosessista. Aineistossa liikunnanopettajaopiskelijat ovat rakentaneet pitkälti liikunnanopettajan ammatillista toimijuutta ja vakuuttavaa ammatillisuutta kirjoittamalla

vuorovaikutustilanteista liikunnanopetuksessa ja itsestään opettajana, sekä hyvän tai huonon opettajan ominaisuuksista.

Näin alkuperäinen ajatus vuorovaikutustyylin muutosprosessin tutkimuksesta täsmentyi liikunnanopettajaopiskelijan vakuuttavan ammatillisen toimijuuden rakentamisen tarkasteluksi tässä motivoivan vuorovaikutustyylin opetuksen paikallisessa kontekstissa. Tämä on uusi näkökulma vuorovaikutustyylin muutosprosessin tutkimukseen ja se kumpusi itse aineistosta, joka koostui liikunnanopettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjaraporteista.

Tutkimuskysymyksieni muotoutui lopulta kaksi toisiaan hyvin täydentävää kysymystä. Ensinnäkin tutkin opettajille ja oppilaille aineistossa muodostuvia positioita ja niitä päämiehiä, joita opettajan toimijuus rakentuu palvelemaan. Päämiehillä tarkoitetaan tässä tutkielmassa Meyerin ja Jeppersonin (2000) modernin sosiaalisen toimijan teoriaan nojaten sellaisia yhteiskunnallisesti legitiimejä asioita, mitä yksilön toimijuus voi rakentua palvelemaan (esim. ihmisoikeudet). Ensimmäinen tutkimuskysymys kuului seuraavasti: *”Minkälaisia positioita opettajille ja oppilaille muodostuu motivoivan vuorovaikutustyylin kurssin oppimispäiväkirjaraporteissa, ja minkälaisia päämiehiä opettajien positioissa toimijuus rakentuu palvelemaan?”* Analysoin kriittistä diskursiivista psykologiaa ja Meyerin ja Jeppersonin (2000) sosiaalisen toimijan teorian päämiesnäkökulmaa yhteensovittamalla minkälaisia toimijapositioita aineistossa liikunnanopettajille muodostui, ja minkälaisia päämiehiä heidän toimijuutensa rakentui palvelemaan aineistossa.

Toisena tutkimuskysymyksenäni tarkastelin liikunnanopettajan vakuuttavan ammatillisen toimijuuden rakentumista ottaen huomioon opettajan tehtävään kohdistuvia yhteiskunnallisia odotuksia käsittelevää kriittisen pedagogiikan kentälle sijoittuvaa tutkimuskirjallisuutta: *”Minkälaista liikunnanopettajan vakuuttavaa ammatillista toimijuutta aineistossa rakennetaan?”*.

Tarkastelussa tässä on siis ollut erityisesti opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden rakentuminen oppimispäiväkirjaraporteissa relationalistisesta sosiaalipsykologisesta viitekehyksestä käsin, mutta päämääränä on ollut paikata puutteellista ymmärrystä vuorovaikutustyylin muuttamisen prosessiluonteesta. Liikunnanopettajaopiskelijat rakentavat uskottavaa liikunnanopettajuutta päiväkirjaraporteissa diskursiivisesti. He

rakentavat liikunnanopettajan toimijaposition suhteessa oppilaisiin, mutta ottavat tähän aineksia yhteiskunnallisesta ammatillisesta tehtävänsä kohdistuvista odotuksista ja liikunnanopettajuuden ammatillisista diskursseista.

Olen jäsennellyt tutkielman siten, että aluksi luvussa kaksi (2) perustelen, miksi motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimus on tarpeellista ja mihin se perustuu teoreettisesti. Kyseisessä luvussa taustoitan myös itsemääräämisen teoriaa ja motivoivan haastattelun lähestymistapaa. Sen jälkeen luvussa kolme (3) esittelen opettajan ammatillisuutta koskevaa kriittisen pedagogiikan tutkimuskirjallisuutta siltä osin, kun se tutkielman havaintojen osalta oli olennaista. Taustakirjallisuuden esittelyn jälkeen kirjoitan auki teoreettis-metodologisen viitekehyksen luvussa neljä (4) ja siitä siirryn varsinaiseen analyysiosioon, eli lukuun viisi (5). Loppupäässä esittelen tutkimuksen tulokset (luku 6) ja johtopäätökset niistä, sekä diskussiossa (luku 7) jäsennän miten ne liittyvät motivoivan vuorovaikutustyylin aiempaan tutkimukseen ja minkälaisen uuden näkökulman ne tuovat aiheen sosiaalipsykologiseen tutkimukseen. Aivan lopuksi esitän omaa kriittistä arviointiani tätä tutkielmaa kohtaan ja jatkotutkimusehdotuksia tämän tutkielman tulosten perusteella. Näitä seuraa vielä tutkielman lähdeluettelo ja liitteet.

Tutkimuksissa on todettu, että motivoivaa vuorovaikutustyyliä käyttämällä liikunnanopettajat voivat vaikuttaa suotuisasti oppilaiden autonomisen motivaation tukemiseen ja siten laajemmin liikunta- ja terveystoimintaan koulun ulkopuolella (esim. Hagger & Chatzisarantis, 2016). Oppilaan autonomian kokemus on yhteydessä myös oppilaan parempaan viihtymiseen liikuntatunneilla (Soini, 2006). Motivoivaa vuorovaikutustyyliä voidaan myös opettaa (esim. Barwick, ym. 2012; Cheon, Reeve & Moon, 2012).

Liikunnan edistämällä on merkitystä terveyden ja hyvinvoinnin lisäämiseksi yhteiskunnassa. Ei ainoastaan ruumiillisen hyvinvoinnin. Onhan fyysisesti aktiiviseen elämäntapaan liitetty tutkimuksessa myös parempi psyykkinen hyvinvointi ja jopa paremmat tietoisuustaidot (Kangasniemi, 2016). Fyysisesti aktiivisemmilla aikuisilla on verrokkiryhmään nähden vähemmän psykologista oireilua (Kangasniemi, Lappalainen, Kankaanpää ja Tammelin, 2014). Liikuntakäyttäytyminen kouluiässä on merkittävästi

yhteydessä liikunnallisuuteen vielä aikuisenakin (Telama, ym. 2005). Liikunnan antidepressiivisiä hoitavia ja ennaltaehkäiseviä vaikutuksia tutkitaan yhä enemmän (Jansson & Stenberg, 2018) ja liikunnalla on todettu esimerkiksi depressio-oireita vähentävä vaikutus (Craft, 2005). Näin ollen lasten ja nuorten liikuntakäyttämiseen vaikuttamalla voitaisiin vaikuttaa parhaimmillaan yhteiskunnassa pitkällä tähtäimellä hyvinvointia edistävästi. Lasten ja nuorten liikkumismotivaation edistäminen olisi tavoiteltavaa ja suotavaa.

Liikunnanopettaja on tärkeä avainhahmo lasten ja nuorten myönteisten liikuntakokemusten edistäjänä. Kaikki lapset eivät käy koulun ulkopuolisissa liikuntaharrastuksissa, joten koulun liikuntatunnilla tavoitetaan laaja joukko lapsia. Liikunnanopetus on hyvä paikka vaikuttaa lasten ja nuorten liikuntakäyttämiseen. On siten perusteltua opettaa juuri tuleville liikunnanopettajille motivoivan vuorovaikutustyylin taitoja. Näin on tehty Suomessa lasten ja nuorten liikunnanedistämiseen ja istumisen vähentämiseen tähtäävän Let's Move It -kärkihankkeen puitteissa. Hankosen ja kollegoiden (2016) interventiotutkimuksen pohjalta sen lupaavien tulosten käytäntöön levittämiseen keskittyvä kärkihanke on ollut taustalla siinä, että opettajaopiskelijoille järjestettiin tätä motivoivan vuorovaikutustyylin kurssia 2017 syksyllä ja 2018 keväällä, jonka yhteydessä tämän tutkielman aineistona palvelevat oppimispäiväkirjaraportit syntyivät.

Rengon ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa havaittiin, että motivoivan vuorovaikutustyylin oppiminen voi edellyttää uudenlaisten opettajaroolien omaksumista. Tämä tutkielma tuloksineen puoltaa vahvasti opettajaroolien tarkastelua ja ammatillisuuden kysymyksen kytkemistä motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimukseen. Motivoivaa vuorovaikutustyyliä ei opeteta arvotyhjiössä, vaan liikuntatunti on osa kouluinstituutiota ja opettaja asemoituu oppilaan ja sosiokulttuurisen ympäristönsä mobilisoiman, mutta itse rakentamansa ammatillisen toimijuuden väliin. Keskeinen johtopäätös tässä tutkielmassa olikin, että motivoivan vuorovaikutustyylin oppimisessa haasteena saattaisi olla tietynlaisen opettajan vakuuttavan ammatillisen toimijuuden rakentaminen ja sen validoiminen opettajuuden diskursseissa tarjolla olevilla päämiehillä. Liikunnanopettajan ammatillinen toimijuus voi palvella esimerkiksi oppilasta tai muita staattisempia ammatillisia tehtäviä, kuten perinteitä ja kuria.

Yksi johtopäätöksistä on, että se, mikä mikrokonstruktionistisella tasolla näyttäytyy vuorovaikutustyylin muutoksena oppilaskeskeisemmän opettajatoimijuuden suuntaan, näyttäytyy makrotasolla opettajan ammatillisen roolin ja siihen kohdistuvien odotusten murroksena. Tässä tutkielmassa molemmat makro- ja mikrokonstruktionistiset analyysitasot on pyritty huomioimaan - vastaten Wetherellin (1998) suositukseen hyödyntää tutkimuksessa analyysin eri tasoja. Analyysin tukena olen käyttänyt tarpeen mukaan käsitteistöä myös retorisesta sosiaalipsykologiasta, vaikka se ei ole keskiössä tutkimuksessa. Retoriikka on kuitenkin erottamaton osa sosiaalista konstruktia (Alasuutari, 1994: 148).

Teoreettis-metodologinen viitekehys on saanut aineksia ja inspiraatiota Niskan (2015) väitöskirjasta, jossa hän on kehittänyt sosiaalipsykologiaan relationalistista päämiesnäkökulmaa yrittäjyystutkimuksen kontekstissa. Tällainen päämiestarkastelu, eli sen tarkastelu mitä toimijuus rakentuu palvelemaan näyttää kiinnostavalta kysymykseltä myös liikunnanopettajien kohdalla motivoivan vuorovaikutustyylin kurssin oppimispäiväkirjaraporteissa. Tässä Pro Gradu -tutkielmassa kriittistä diskursiivista psykologiaa yhdistettynä päämiesnäkökulmaan sovitetaan liikunnanopettajien vakuuttavan ammatillisen toimijuuden tutkimiseen. Opettajan ammatillisen toimijuuden analyysin tueksi olen löytänyt aineksia myös valikoimasta kriittisen pedagogiikan kirjallisuutta, joka valotti opettajan toimenkuvaan liittyvää yhteiskunnallista keskustelua ja ristiriitaa.

Tämän Pro Gradu -tutkielman näkökulma ohjasikin suuntaamaan tutkivan katseen motivoivan vuorovaikutustyylin dynamiikkaan ja opettajan toimijuuden rakentumiseen vuorovaikutustyylin muutosprosessissa, sekä opettajan tehtäväkuvaan liittyviin ristiriitoihin. Opettajan toimijuuden rakentumista motivoivan vuorovaikutustyylin mukaiseksi näyttää haastavan opettajan tehtäväkuvaan liittyvät odotukset esimerkiksi opettajan säilyttävästä tehtävästä (Raivola, 1993) ja johtajamaisesta ammatillisuudesta (Dowling, 2011). Aineistossa opettajan vakuuttavalle toimijuudelle rakentuvat päämiehet olivat konfliktissa keskenään. Opettajalla tulee olla sosiokulttuurisessa ympäristössään riittävästi saatavilla vakuuttavia ammatillisuuden diskursseja, jotta hän voi ammentaa uskottavalle ammatilliselle toimijuudelle ja ammatilliselle identiteetilleen rakennusaineksia siten, että se ei uhkaa opettajan omaa uskottavuutta toimijana, vaikka palvelisikin oppilasta päämiehenään. Tarkastelen tekstissä rakentuva opettajan ammatillista identiteettiä kriittisen

diskursiivisen psykologiaan pohjaten neuvoteltavana esityksenä (Reynolds & Wetherell, 2003). Vakuuttavaa ammatillista toimijuutta rakennetaan ja esitetään, kun aineistossa tehdään erontekoa hyvän ja huonon opettajuuden välillä.

Ammatillista vuorovaikutusta tehdään usein hankitun hiljaisen tiedon varassa (Toom, 2016) ja ammatillinen kypsyminen liikunnanopettajana aiemmassa tutkimuksessa on kietoutunut tiiviisti vuorovaikutustaitojen kehittymiseen (Virkkunen, 2011). Näistä syistä olen päätenyt lähestymään vuorovaikutustyylin muutosprosessia liikunnanopettajaopiskelijoiden käyttämästä omasta kielellisestä merkitysmaailmasta käsin. Tutkimusprosessi on muodostanut tiedonmuodostustapahtumana filosofialtaan hermeneuttisen kehän, jossa ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä täsmenee ja käsitteet tarkentuvat ymmärryksen lisääntyessä tutkimusprosessin edetessä (Siljander, 1988: 115-116). Sitä, mikä tutkittava ilmiö, eli vuorovaikutustyylin muutos on, on lähestytty dialektisena tiedonmuodostumistapahtumana siten, että käsitteen sisältö on tullut ymmärrettäväksi tutkimuksen edetessä (Siljander 1988: 118-119). Siten esimerkiksi kriittisen pedagogiikan tutkimuskirjallisuus on aineiston analyysin jälkeen valikoitunut täydentämään ymmärrystä liikunnanopettajien toimijuuden rakentumisesta vuorovaikutustyylin muutosprosessissa.

2 MOTIVOIVA VUOROVAIKUTUSTYyli

Esittelen tässä luvussa motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimusta. Liikunnanopettajaopiskelijoille opetettiin kurssilla motivoivaa vuorovaikutustyyliä. Esittelemäni tutkimus liittyy aineiston muodostumiskontekstiin ja tutkimuksen perusteluihin, mutta ei itse metodologiaan. Motivoiva vuorovaikutustyyli yhdistelee aineksia motivoivasta haastattelusta ja itsemääräämisen teoriasta, jotka aion tässä luvussa esitellä sekä erikseen, että siitä näkökulmasta, miten ne täydentävät toisiaan ja liittyvät yhteen. Motivoivan haastattelun käytäntöjen ja itsemääräämisenteorian niiden toimivuudelle selityksellistä pohjaa antavan teoriaperustan yhdistäminen oppilaan psykologisia perustarpeita ja sitä kautta autonomisempaa liikuntamotivaatiota tukevaksi vuorovaikutustyyliksi (ks. esim. Hynynen & Hankonen, 2015) on ollut pohjana kurssilla, jossa näitä taitoja on tuleville liikunnanopettajille opetettu. Kurssin oppimispäiväkirjaraportit ovat tämän tutkimuksen aineisto.

Autonomisella motivaatiolaadulla tarkoitan tässä omaehtoista motivaatiota. Autonomia on myös yksi kolmesta psykologisesta perustarpeesta, joiden täytyminen itsemääräämisen teorian mukaan edistää yksilön autonomisempia motivaatiolaatuja (Deci & Ryan, 2000). Teorian mukaan motivaatiolaadut voidaan sijoittaa jatkumolle, jonka toinen pää edustaa heteronomisempia ja ulkoisesti säädellympiä motivaatiolaatuja ja toinen pää omaehtoisempia motivaatiolaatuja ja ne eroavat säätelyprosesseiltaan (ks. alaluku 2.2). Viittaan tässä tutkielmassa autonomian tukemiseen jatkossa tarkoittaen omaehtoisen motivaation tukemista, johon psykologisten perustarpeiden täyttymisen katsotaan olevan yhteydessä (Deci & Ryan, 2000). Toisaalta myös autonomiaa tukevat menettelytavat opetuksessa ovat yhteydessä näiden psykologisten perustarpeiden täyttymiseen, jotka ovat yhteydessä tähän liikuntakäyttäjymiselle edulliseen yksilön motivaation autonomisuuteen (Ryan, Patrick, Deci & Williams, 2008).

Opettajan vuorovaikutustyyllillä on merkitystä oppilaan motivaation laadulle. Motivoiva vuorovaikutustyyli tukee oppilaan autonomisen motivaation sisäistymistä, joka on yhteydessä parempaan terveys- ja liikuntakäyttäjymiseen myöhemminkin (Ng, ym., 2012). Liikuntatunnilla opettajan tukema autonominen motivaatio on yhteydessä autonomiseen liikuntamotivaatioon myös oppilaiden vapaa-ajalla, mikä edistää oppilaiden aktiivisempaa liikkuvuutta (Hagger & Chatzisarantis, 2016). Autonomista motivaatiota ja perustarpeita tukevaa vuorovaikutustyyliä on mahdollista opettaa liikunnanopettajille (Cheon, Reeve ja Moon, 2012).

Vuorovaikutustyylin muutosprosessia ja motivoivaa vuorovaikutustyyliä koskevaa laadullista tutkimusta on varsin vähän, mikä jo osaltaan toimii motivaattorina tutkielmassani. Lähimmäs tätä Pro Gradu -tutkielmaa osuu Rengon, Koski-Jänneksen, Absetzin, Lintusen ja Hankosen (2019) tutkimus, jonka aineisto koostui saman kurssin osanottajilta kerätyistä haastatteluista, jossa tutkittiin narratiivisesti vuorovaikutustyylin muutosprosessia. Opiskelijoiden vastauksista erottui kaksi narratiivia, joilla vuorovaikutustyylin muutosta kuvattiin: kasvunarratiivi ja haastennarratiivi. Kasvunarratiiviin liittyi motivoivan vuorovaikutustyylin kuvaaminen myönteisesti, harjoiteltavana asiana, jonka oppiminen on hyödyllistä ja jonka harjoittelu voi toisaalta vaatia pitkäjänteisyyttä ja heittäytymistä. Haastennarratiivissa keskiössä oli opettajan roolin ja tehtävien yhteensovittaminen motivoivan

vuorovaikutustyylin keinojen kanssa, ja se oli osin kyseenalaistava motivoivan vuorovaikutustyylin tekniikoita kohtaan. Renko ja kollegat (2019) huomauttavat, että yhteisesti kuitenkin molemmissa narratiiveissa tunnustettiin opettajan vuorovaikutustyylin merkitys ja sen yksityiskohtienkin tärkeys oppilaan oppimisen kannalta.

2.1 Motivoiva haastattelu (MI)

Motivoiva haastattelu on sen harjoittajan ja ohjattavan yhteistyöhön ja keskusteluun perustuva tapa tukea ihmisen omaa sitoutuneisuutta ja tahtoa muutokseen (Miller & Rollnick, 2013: luku 1). Se on alun perin Millerin (1983) luonnosteleva ja Millerin ja Rollnickin (2013; 2002) yhdessä jatkokehittämä, alun perin kliinisen kokemuksen pohjalta kehittynyt neuvontamenetelmä asiakkaiden ja potilaiden auttamiseksi ja tukemiseksi muutokseen. Lähtökohtaisesti motivoiva haastattelu kehittyi lähinnä riippuvuuksien hoidon tarpeeseen (Miller, 1983; Miller & Rollnick, 2002, s.4-5), mutta sittemmin sitä on sovellettu laajemmin työkaluna monenlaisiin muihinkin toimintoihin, joissa muutoksen tukemiselle olisi sijaa (esim. Rakkolainen, 2017). Motivoiva haastattelu on varsin ”kustannustehokas”. Se on tuki- ja neuvontamenetelmänä lyhytkestoinen, opetettavissa ja filosofialtaan humanistinen (Lundahl, Kunz, Brownell, Toffelson & Burke, 2010). Nämä seikat osaltaan selittävät vauhdilla kasvanutta suosiota. Viime vuosikymmeninä motivoivan haastattelun sovellutusalueetta on laajennettu. Motivoivaa haastattelua on menestyksekkäästi opetettu mm. päihdeongelmaisten läheisille (Meyers, Smith & Lash, 2005). Motivoivan haastattelun tutkimuksessa ohjaajan vuorovaikutustaidoilla on ollut yhteys myös esimerkiksi asiakkaiden parempaan sitoutumiseen terapiakontekstissa (Moyers, Miller & Hendrickson, 2006).

Motivoivan haastattelun perustavaan humanistiseen ihmiskäsitykseen kuuluu ajatus siitä, että muutosta parempaan tapahtuu luonnollisestikin ihmisten terveyskäyttäytymisessä ilman ammattilaisten väliintuloa, joten ihmistä voidaan auttaa muutoksessa fasilitoimalla tätä luonnollista muutosprosessia (Miller & Rollnick, 2002 s.4-5). Muutos tapahtuu silloin, kun motivaation palaset ovat olemassa, eli kun ihminen on valmis, halukas ja pystyvä muutokseen (mts: 10). Tästä syystä jo varsin lyhytkestoinenkin vuorovaikutus tai neuvonta ammattihenkilön kanssa voi herätellä muutosprosessia, jos valmiudet siihen jo ovat ihmisessä (mts: 9).

Motivoivan haastattelun toteutus kiteytyi Millerin ja Rollnickin vuonna 2002 julkaistun MI:n perusteoksen ”Motivational interviewing: Preparing people for change” mukaan neljään periaatteeseen, jotka Miller ja Rollnick (mts: 36) nimesivät iskevästi: ”Express empathy”, ”develop discrepancy”, ”roll with resistance” ja ”support self-efficacy”. Eli asiakkaalle tai potilaalle tulisi ilmaista empatiaa, kehittää eroavuutta nykytilanteen ja tavoitetilanteen välillä (esimerkiksi osoittamalla miten arvot ovat toiminnan kanssa ristiriidassa), myötäillä vastarintaa ja tukea hänen minäpystyvyyttään. Teoksen tuoreimmassa painoksessa ja motivoivan haastattelun ”eepoksessa” (Miller & Rollnick, 2013) painotus on ollut muutoksen prosesseissa, jotka on nimetty ”engaging”, ”focusing”, ”evoking” ja ”planning”. Lahti, Rakkolainen ja Koski-Jännes (2013) kirjoittavat näistä artikkelissaan yhteistyösuhteen muodostamisena, fokusointina, herättelynä ja muutoksen suunnitteluna. Nämä ovat keskeisiä vuorovaikutussuhteen tekijöitä motivoivassa haastattelussa. Motivoivassa haastattelussa keskitytään empaattisen suhteen luomiseen ohjattavan kanssa, tavoiteltuun muutokseen, yksilön oman muutoshalun virittämiseen ja vakiinnuttamiseen, sekä muutoksen konkreettisena suunnitteluun (Miller & Rollnick, 2013).

Motivoivassa haastattelussa toista osapuolta yritetään hallitusti herätellä punnitsemaan muutoksen etuja ja haittoja, tekemään päätös muutoksesta ja ratkaisemaan muutokseen luonnollisesti liittyvää ambivalenssia (Miller & Rollnick, 2013: luku 1). Painostamista käyttäytymisenmuutokseen vältetään haitallistenkaan toimintamallien kohdalla, sillä se voi herättää toisessa osapuolella säilytyspuhetta (Miller & Rollnick, 2009). Motivoivan haastattelun menetelmässä sen harjoittaja pyrkii välttämään vuorovaikutuksessa perinteisen asiantuntijamaista tapaa antaa suoria ohjeita asiakkaalle, sillä se voi provosoida ohjattavaa herkästi argumentoimaan muutosta vastaan ja herättää ylläpito-/säilytyspuhetta (sustain talk) puheenaiheena olevan käyttäytymisensä (esim. ongelmajuominen) puolesta, vaikka olisi olennaisempaa saada hänet puhumaan itse oman muutoksensa puolesta (Miller & Rollnick, 2013: luku 1). Erilaisia menetelmiä ja tekniikoita tärkeämpää motivoivassa haastattelussa on kuitenkin motivoivan haastattelun ”henki” (the spirit of MI); motivoivaa haastattelua ei *tehdä jollekulle* vaan pikemminkin *tehdään yhdessä jonkun* (esim. asiakkaan) *kanssa* (Miller & Rollnick, 2013: luku 2; Miller & Rollnick, 2009). Motivoivaa haastattelua ei tehdä asiantuntijalta ohjattavalle, vaan asiantuntijoiden välillä ja ohjattavan katsotaan olevan oman elämänsä paras asiantuntija (Miller & Rollnick, 2013: luku 2).

2.2 Itsemääräämisen teoria (SDT)

Itsemääräämisen teoria (eng. self-determination theory, SDT) on Decin ja Ryanin (1985; 2000) esittelemä ja laajalti tutkittu sekä sovellettu ihmisen motivaatiota ja hyvinvointia jäsentävä makroteoria, joka koostuu viidestä osateoriasta. Itsemääräämisen teoriasta on käytetty myös nimitystä itsemääräämisteoria ja itseohjautuvuusteoria. Itsemääräämisen teorian ydinajatus on, että psykologisten perustarpeiden (autonomia, kyvykkyys ja liittyminen) täyttyminen on edellytys ihmisen hyvinvoinnille ja kasvulle ja yhteydessä motivaation omaehtoisempiin laatuihin (Deci & Ryan, 2000). Hynysen ja Hankosen (2015) mukaan alalla ollaan yksimielisiä motivaation suhteen siitä, että sen omaehtoisuus ja sisäistyminen ovat perustellusti tavoiteltavia tekijöitä liikuntakäyttäytymisen lisäämiseksi. Yksilön autonomiaa tukevien menettelytapojen katsotaan olevan yhteydessä psykologisten perustarpeiden tyydyttymiseen ja psykologisten perustarpeiden tyydyttymisen yhteydessä autonomiseen motivaatiolaatuun (Ryan, Patrick, Deci & Williams, 2008). Itsemääräämisen teorian viisi osateoriaa ovat kognitiivisen arvioinnin teoria, organismin integraation teoria, kausaalisuusorientaatioteoria, psykologisten perustarpeiden teoria ja tavoitesisältöteoria (Deci & Ryan, 1985).

Kognitiivisen arvioinnin teoria tarkastelee tilanteiden ja sosiaalisen ympäristön tapahtumien vaikutuksia yksilön havaitsemalle kausalisaatiolokukselle ja pystyvyydelle, joilla on vaikutuksia yksilön motivaatioprosesseihin. Esimerkiksi siten, että tieto valinnanvapaudesta ja positiivinen palaute voivat vahvistaa itseohjautuvaa pystyvyyttä ja sisäistä motivaatiota (mts: 85). Organismien integraation teoriassa katsotaan, että ihmisen minuus järjestäytyy yhtenäiseksi ulkoisia ja sisäisiä ärsykeitä jatkuvasti integroitaessa siihen, ja että tätä prosessia motivoi kompetenssin ja itseohjautuvuuden tarve. Siten myös toiminta joka itsessään eivät ole olleet kiinnostavia yksilölle, voi ulkoisen säätelyn sisäistymisen kautta integroitua yksilön itseohjautuvaksi toiminnaksi (mts: 9-10). Kausaalisuusorientaatioteoria huomioi itseohjautuvuuden yksilökohtaiset erot orientoitumisessa ympäristöön ja toiminnan omaehtoisuuden säätelyyn. Näitä orientaatioita Deci ja Ryan (1985: 175) nimeävät kolme: autonomiaorientaatio, kontrolliorientaatio ja persoonaton orientaatio. Psykologisten perustarpeiden teoria esittää, että autonomian, kompetenssin ja liittymisen tarve ovat ihmisen kolme universaalia psykologista sisäsyntyistä perustarvetta, joiden täyttyminen on edellytys

yksilön kasvulle ja hyvinvoinnille (Deci & Ryan, 2000). Tavoitesisältöteoria tarkastelee, miten erilaiset ulkoiset ja sisäiset tavoitteet eroavat yhteydeltään motivaation eri laatuihin (Deci & Ryan, 2000).

Itsemääräämisen teoria tarkastelee sitä, missä määrin ihmisten käyttäytyminen on autonomista tai kontrolloitua, eli itseohjautuvaa tai ulkoisesta tai sisäistetyistä paineista ja kontrollista viriävää (mt). Yksilön autonomian, liittymisen ja kompetenssin perustarpeiden täytyminen edistää sisäisen motivaation syntyä, jolloin toimintaa ohjaa puhtaasti itse toiminnan mielekkyys ja tekemisen ilo (Deci & Ryan, 1985, 2000). Motivaatio on teorian valossa psykologista energiaa, joka on suunnattu jonkin tavoitteen saavuttamiseksi (Patrick & Williams, 2012). Itsemääräämisen teoria ottaa huomioon erot tekemisen motivaation laadussa määrällisen motivaation tarkastelun lisäksi, ja jako sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon on teorialle keskeinen piirre (mt). Motivaatiolaadut eroavat säätelymekanismeiltaan ja ne voidaan sijoittaa jatkumolle niiden omaehtoisuuden mukaan (Deci & Ryan, 1985; 2000).

Itsemääräämisen teorian lähtöolettan mukaan ihminen on aktiivinen ja kasvuun orientoitunut organismi luonnoltaan ja suuntautunut integroimaan psyykkisiä elementtejään yhdenmukaiseksi minäkäsitykseksi ja itseään isompiin sosiaalisiin rakenteisiin. Ihminen luonnostaan hakeutuu mielenkiintoisten aktiviteettien pariin ja integroi sisäisiä ja vuorovaikutuksellisia kokemuksiaan ehyiksi kokonaisuuksiksi. Ihmisen psykologisten perustarpeiden tyydyttyminen mahdollistaa näiden luonnollisten prosessien toimimisen, jolloin sisäinen motivaatio, ulkoisten säätelyiden sisäistyminen ja ihmisen kasvu voi kukoistaa. (Deci & Ryan, 1985; 2000).

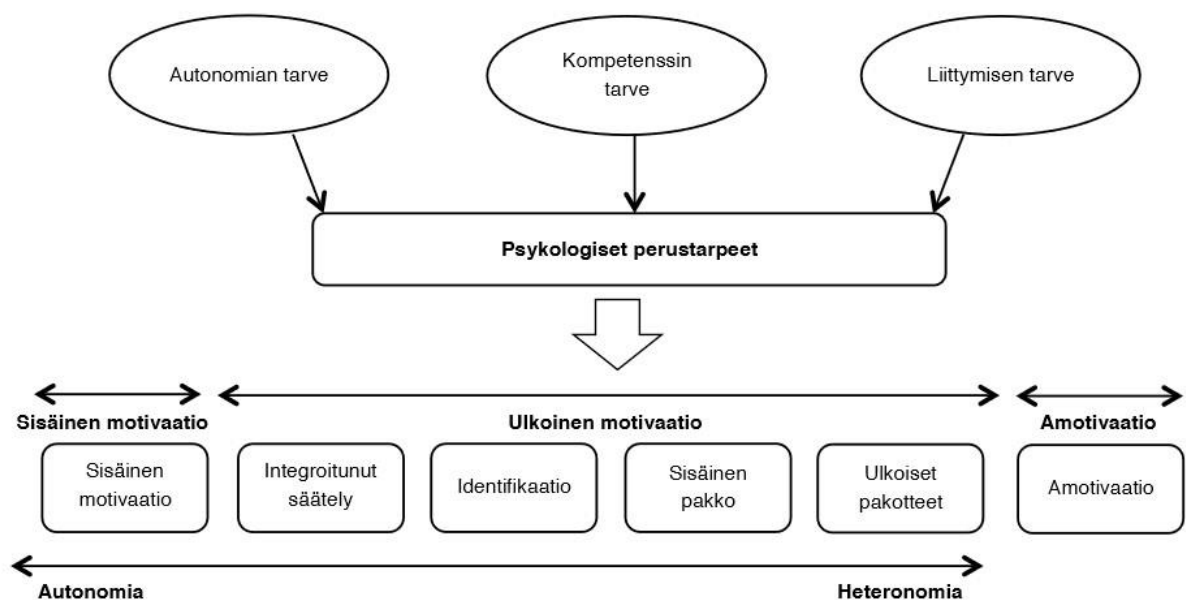
Sisäistyminen SDT:n mukaan tarkoittaa sitä, kun ulkoinen säätely kuten sosiaaliset sanktiot ja normit sisäistyvät osaksi yksilön omaa itsesäätelyä ja arvomaailmaa. Se on sisäisen motivaation lailla luonnollinen prosessi, joka toteutuu parhaiten psykologisten perustarpeiden täytyessä. Sisäistymisen prosessin estyessä tai epäonnistuessa, psykologisten perustarpeiden jäädessä täyttymättä, seurauksena on vähemmän itseohjautuneita toiminnan säätelyn muotoja. Ulkoinen säätely, sisäinen pakko, ja samastuminen ovat vähemmän itseohjautuneita säätelyn muotoja. Mt.

SDT:n organismin integraation osateorian mukaan ihmisen kaikki toiminta voidaan sijoittaa toiminnan säätelyn sisäistymistä ja omaehtoisuutta kuvaavalle jatkumolle. Jatkumon toisessa päässä on autonomisesti ohjautunut eli täysin sisäisesti motivoitunut käyttäytyminen ja toisessa ulkoiset pakotteet ja ulkoisesti ohjautunut käyttäytyminen. Amotivaatio kuvaa tilaa, missä yksilöllä kerta kaikkiaan ei ole kiinnostusta tiettyä toimintaa kohtaan. Sisäisen motivaation ja amotivaation ääripäiden lisäksi jatkumolla on neljä ulkoisen motivaation versiota, jotka eroavat säätelyn sisäistymisen asteeltaan. Mitä sisäistyneempi säätely sitä itseohjautuneempaa toiminta yksilöllä on. Mt.

Kaikista vähiten omaehtoista motivaatiota kuvaa ulkoisten pakotteiden ohjaama toiminta (external regulation), joka on toimintaa, jota ohjaa täysin ulkoinen valvonta tai kontrolli, palkinnot ja rangaistukset. Seuraavana jatkumolla on sisäinen pakko (introjected regulation), jossa toimintaa motivoivat ”sisäiset palkinnot tai rangaistukset”, eli yksilö välttelee esimerkiksi häpeää tai pyrkii säilyttämään omanarvontuntonsa. Samastuminen tai identifikaatio (identification) on astetta sisäistyneempi toiminnan säätelyn muoto, siinä yksilön motivaatio perustuu itse toiminnan arvon tunnustamiseen ja

Kuva 1: Motivaatiojatkumo SDT:n mukaan

(Hynynen & Hankonen, 2015; mukailtu Hagger & Chatzisarantis, 2008).



siihen identifioitumiseen. Se on yhä silti välineellistä toimintaa, sillä sitä ei tehdä varsinaisesti toiminnan itsensä kiehtovuuden vuoksi. Integroitunut toiminnan säätely (integrated regulation) edustaa ulkoisesti motivoituneen käyttäytymisen autonomisinta ja sisäistyneintä muotoa, sillä siinä toiminta on integroitunut osaksi yksilön arvomaailmaa ja uskomuksia, sekä yksilö on siihen sitoutunut ja samastunut. Kaikista omaehtoisin, autonomisin ja itseohjautunein motivaation muoto jatkumolla on sisäisesti motivoitunut toiminta (intrinsic motivation). (Deci & Ryan, 1985; 2000). Psykologisten perustarpeiden ja autonomian tukemisella tarkoitetaan tässä tutkielmassa tätä psykologisten perustarpeiden täyttyminen ja niiden tukemisen yhteyttä yksilön omaehtoiseen motivaatioon.

2.3 SDT ja MI täydentävät toisiaan

Motivoivan haastattelun käytäntöjen ja itsemääräämisen teorian yhdistäminen autonomiaa ja perustarpeita tukevaksi motivoivaksi vuorovaikutustyyliksi on ollut pohjana kurssilla, jossa näitä taitoja on tuleville liikunnanopettajille opetettu. Näiltä kursseilta on kerätty oppimispäiväkirjaraportteja, joista tämän tutkielman aineisto koostuu. Motivoiva haastattelu ja itsemääräämisen teoria täydentävät toisiaan. Molempia luonnehtii varsin humanistinen ihmiskuva. Molemmissa perusfilosofiana palvelee humanistinen ajatus ihmisen luontaisesta kasvusta kohti eheyttä (Markland ym. 2005).

Motivoivan haastattelun tekniikoissa on potentiaalia täydentää itsemääräämisen teorian oivalluksia käytännössä, ja motivoivan haastattelun teho saa varteenotettavan selityksensä itsemääräämisteorian vankasta teoriaperustasta (esim. Markland ym. 2005; Vansteekinsten & Sheldon, 2006; Patrick & Williams, 2012). Yhdessä ne täydentävät toisiaan ja tarjoavat varsin käytännöllisen yksilön autonomian tukemista korostavan teorian käyttäytymismuutoksen tutkimuksen käyttöön (Vansteekinsten & Sheldon, 2006). Motivoiva haastattelu saa syvyyttä itsemääräämisteorian motivaatioiden skaalasta ja itsemääräämisen teoria saa ”kättä pidempää” käytännönulottuvuutta motivoivan haastattelun vankasta käytännöllisestä taustasta (mt).

Hankosen ja kollegoiden Let’s Move It -interventiotutkimuksen (Hankonen, ym. 2016) kärkihankkeen puitteissa motivoivaa vuorovaikutustyyliä on opetettu tuleville liikunnanopettajille. Motivoivaa vuorovaikutustyyliä on perusteltua opettaa tuleville

liikunnanopettajille, sillä autonomiaa tukeva opetustyyli edistää lasten ja nuorten omaehtoista motivaatiota liikuntaa kohtaan ja siten edistää heidän liikunnallisuuttaan (esim. Hynynen ja Hankonen, 2015). Motivoivaa vuorovaikutusta opettamalla voidaan saada positiivisia muutoksia aikaan eri alojen ammattilaisten vuorovaikutustyyliessä. Tälle tukea on antanut muun muassa Barwicken, Bennethin, Johnsonin, McGowanin ja Mooren (2012) systemaattinen katsaus motivoivan haastattelun opettamisesta mielenterveyden ja yleisterveyden ammattilaisille.

Motivoivan vuorovaikutustyylin käyttöönotossa ja opettamisessa ammattilaisille on ollut kuitenkin omat haasteensa. Rakkolaisen (2017) väitöskirjatutkimus osoitti, että A-klinikkatyöntekijöistä vain puolet oli omaksunut motivoivan haastattelun ominaisen vuorovaikutustyylin kurssin jälkeen. Myös Hallin ja kollegoiden (2016) tutkimuksen mukaan päihdehäiriöisten hoidon parissa työskentelevistä klinikoista motivoivan haastattelun taidot riittävissä määrin ja kestävästi käytäntöön omaksuu vain pieni osa siihen koulutusta saaneista. On myös havaittu, että opettajat uskovat toisinaan virheellisesti, että liika oppilaan autonomian tukeminen tarkoittaa liiallista sallivuutta (Reeve & Halusic, 2009) ja autonomian tukeminen itsemääräämisen teorian perustein toisinaan yhdistetään kaaokseen ja hallinnan menetykseen (Aelterman ym. 2019).

Interventiotutkimuksessa (Aelterman, Vansteenkiste, Van Den Berghe, De Meyer & Haerens, 2014) opettajien saama koulutus itsemääräämisen teoriaan pohjaavaan perustarpeita tukevaan vuorovaikutukseen johti positiivisiin muutoksiin autonomian tukemista koskevissa uskomuksissa sekä käytännön tasolla autonomista motivaatiolaatua tukevassa opetustyyliässä. Näillä perustein on olennaista tutkia myös mahdollisia haasteita tällaisessa vuorovaikutustyylin muutosprosessissa. Juuri tähän motivoivan vuorovaikutustyylin oppimisen prosessissa mahdollisesti ilmenevien haasteiden ymmärryksen lisäämiseen olen ensisijaisesti pyrkinyt vastaamaan tässä Pro Gradu -tutkielmassani.

3 OPETTAJAN AMMATILLISUUS, LIKUNNANOPETTAJUUS JA YHTEISKUNTA

Olen edellä olevassa luvussa esitellyt motivoivan vuorovaikutustyylin teoriapohjaa ja perustellut sen käyttöä ja opettamista ammattilaisille. Tässä luvussa esittelen lyhyen, aineiston pohjalta virinnee kirjallisuuskatsauksen liikunnanopettajan asemasta ja opettajan ammatillisuuden yhteiskunnallisista diskursseista. Teoreettis-metodologisen viitekehyksen suuntaamana relationalistisessa ja mikrokonstruktionistisessa sosiaalipsykologiassa on keskeistä antaa ääni tutkittavien omalle merkitysmaailmalle, ja tässä tutkielmassa he ovat pääasiassa tulevia liikunnan- ja terveystiedonopettajia. Liikunnanopettajan merkitysmaailman tuntemiseksi oli paikallaan hakea taustoitusta opettajuutta koskevasta laadullisesta tutkimuskirjallisuudesta ja opettajan rooliin kohdistuvista yhteiskunnallisista odotuksista. Tässä luvussa esittelemiini opettajuuden diskursseihin olen siis perehtynyt aineiston analysoinnin ensimmäisen vaiheen jälkeen, kun analyysin jatkamiseksi tämä näytti tarpeelliselta (diskurssin käsitteen määrittelen luvussa 4).

Kirjallisuuskatsaus asemoitui kriittisen pedagogiikan alueelle, jossa on kriittisesti tarkasteltu annettuja valtasuhteita ja ideologioita kouluinstituutiassa (esim. Giroux & McLaren, 2001: 29-30). Koulu ei ole neutraali ideologioista vapaa instituutio ja kriittinen pedagogiikka tähtää oikeudenmukaisempaan maailmaan tarkastelemalla tätä dynamiikkaa, sekä opettajan roolia siinä (mt). Lasosen (2005) mukaan kriittinen pedagogiikka nojaa käsitykseen yhteiskunnasta ”projektina luoda mahdollisuuksia”. Tämä soveltuu tutkielmani asetelmaan, jonka tarkoituksena laajemmin olisi edistää lasten ja nuorten tasa-arvoista liikkuvuutta.

Tutkimus ei edes pyri olemaan näennäisen arvoneutraali, vaan pikemminkin avoimen rehellinen tutkijan omasta positiosta, jotta lukijalle olisi mahdollista arvioida johtopäätösten oikeellisuutta. Tämän tutkimuksen tehtävänä on ollut tarkastella liikunnanopettajaopiskelijoiden rakentamaa vuorovaikutustyylin muutosprosessia päämääränään etsiä uusia ideoita kehittää kyseisen vuorovaikutustyylin opetusta. Lähestyn tätä opettajan toimijuuden rakentumista tarkastelemalla. Toinen tutkimuskysymykseni koskee vakuuttavan liikunnanopettajatoimijuuden rakentumista ja kysymys vakuuttavasta toimijuudesta liittyy osaltaan siihen, minkälaista opettajuutta yhteiskunnallisesti pidetään

uskottavana ja mitä opettajalta odotetaan. Myös se, minkälaisia päämiehiä opettajan toimijuus palvelee, liittyy olennaisesti siihen, minkälaisia mahdollisia päämiehiä opettajan toimenkuvalle rakentuu yhteiskunnassa. Toimijuuden teoriaa ja uskottavan ammatillisuuden rakentumista esittelen tarkemmin seuraavan teoreettis-metodologista viitekehystä koskevassa luvussa, jossa taustoitin myös opettajaidentiteetin ja vakuuttavan ammatillisuuden rakentumisen käsitteellistä yhtenevyyttä.

Raivola (1993) määrittelee kirjoituksessaan opettajan tehtävää yhteiskunnassa luonnehtivan *transformatiivisen intellektuellin ja refleктоivan praktikon* aseman, jonka osaaminen rakentuu siis käytännön kokemuksen ja sen tieteellistämisen välisestä vuorovaikutuksesta. Hän luonnehtii opettajaroolin kulttuurihistoriaan viitaten opettajan ”syntyneen puolivapaaksi”. Opettajan tehtävänä on toisaalta ollut siirtää kulttuuria ja toimia ikään kuin agenttiasemassa yhteiskunnalle, mutta samaan aikaan opettajan tehtävään kohdistuu paine toimia uudella tavalla muutosvoimana ja uudistajana. Opettaja toisintaa ja opettaja muuttaa. Luonnehdinta opettajasta muutosvoimaisesta intellektuellina ja refleктоivana praktikkona juontuu kriittisen pedagogiikan kehityksessä keskeisen hahmo Henry Girouxin teoretisoinnista, jossa hän haastaa opettajuuteen kohdistuvat rooliodotukset mekaanisesti tietoa välittävänä toisintajana (Giroux, 1985).

Opettajuuteen ammattilaisena kohdistuu nykypäivänä uudenlaisia haasteita (esim. Hargreaves, 2000), vaikka rakenteellisesti instituutiot ovat muuttuneet hitaasti ja opettajien oman äänen heikkoa kuuluvuutta heidän tehtäväänsä määriteltäessä on arvosteltu (Räisänen, 2008). Koulutuksella instituutiona on Raivolan (1993) mukaan kaksi ristiriitaista tehtävää: säilyttämisen ja kehittämisen tehtävät. Säilyttämisen tehtävään liittyy valtiovallan legitimiteetin ja kulttuurin säilyttäminen ja siirto oppilaille, eräänlainen jäljentäminen. Kehittämisen tehtävään kuuluu opettajan muutosvoimana toimiminen palvellessaan samalla yhteiskunnallista hyvää ja tulevaisuutta, valmentaessaan tulevaisuuden omatoimisia ja aktiivisia kansalaisia. Mt.

Muustakin opettajuustutkimuksesta oli löydettävissä vastaavat kaksi ”päälinjaa” tai rooliodotusta opettajan ammatillisuuden rakentamisaineiksina, jotka ovat eri tutkimuksissa saaneet hieman erilaisia nimityksiä, mutta jotka jakavat yhteisiä teemoja liittyen mainittuihin

Raivolan (1993) esittelemiin säilyttämisen ja kehittämisen tehtäviin. Esimerkiksi Räisänen (2008) on tutkinut opettajien yhteiskuntasuhteen rakentumista Opettaja-lehdessä. Hän analysoi Opettaja-lehtien vuosikertojen 1978 ja 2004 mielipidekirjoituksissa konstruoituvia opettajuuden diskursseja ja tulkitsi, että opettajasta rakentuu suhteellisen passiivinen, voimaton ja alistuva peilaten kriittisen diskurssiivisen pedagogiikan ajatuksiin opettajasta yhteiskunnassa aktiivisena transformatiivisena intellektuellina. Räisänen löysi kaksi metadiskurssia opettajuuspuheesta: staattisuuden ja dynaamisuuden diskurssin, joista ensimmäiseen liittyy perinteen siirtäminen eteenpäin ja roolin vaaliminen, ja jälkimmäiseen avoimuus muutokselle ja joustavampi toimijuus. Staattisuuden diskurssi sisälsi voimattomuuden ja säilyttämisen opettajuusdiskurssit, ja dynaamisuuden diskurssi sisälsi valtauttavan ja elävän opettajuuden diskurssin. Räisänen mukaan dynaamisuuden ja staattisuuden metadiskurssien voidaan ajatella vetävän eri suuntiin: eteen- ja taaksepäin. Räisänen kiteyttää, että opettajan työn voidaan nähdä sisältävän painetta niin neutraalisuuteen, kuin yhteiskunnallisuuteenkin. Räisänen (2008) ja Raivolan (1993) löytämät säilyttämisen/staattisuuden ja kehittämisen/dynaamisuuden tendenssit ovat keskeisimmät diskurssit joihin peilaan tutkielmani havainnot ja tulokset.

Toisaalta on tutkittu täsmällisesti myös juuri liikunnanopettajien sanoittamaa ammatillisuutta ja havaittu samankaltaista ”kaksiulotteisuutta”, kuin mitä Räisänen (2008) tutkimuksesta opettajapuheesta löytyi staattisuuden ja dynaamisuuden metadiskursseina. Fiona Dowling (2011) haastatteli 12 norjalaista liikunnanopettajaopiskelijaa ja tutki heidän rakentamiaan oman ammatillisen identiteettinsä narratiiveja. Dowlingin haastateltavat konstruivat opettajaidentiteettiään hyvän liikunnanopettajan ominaisuuksia käsittelemällä.

Ammatillisen identiteetin diskursseissa Dowlingin tutkimuksessa ilmenivät kaksi vahvinta opettajien puheessa kilpailevaa liikunnanopettajan ammatillisuuden diskurssia: johtajamaisen ammatillisuuden diskurssi (managerial professionalism) ja aktivistisen ammatillisuuden diskurssi (activist professionalism). Aktivistidiskurssi liikunnanopettajan ammatillisena identiteettinä edustaa tuoreempaa diskurssia, joka käy yksiin postmodernin aikakauden ammatillisuuden vaateiden kanssa. Aktivistidiskurssi ammatillisuudessa heijasteli motivoivan vuorovaikutustyylin vaatimusten mukaista opettajaidentiteettiä, jossa korostuvat vuorovaikutussuhteet ja empatia oppilasta kohtaan. Johtamisdiskurssi puolestaan

pitää sisällään version opettajasta asiantuntijana ja hänen ammatillisuuteensa liittyvän tietynlaisen hierarkisen aseman oppilaisiin nähden.

Hargreavesin (2000) jäsentää opettajan ammatillisuutta suhteessa historiallisiin ja kulttuurisiin aikakausiin. Hänen mukaansa opettajan ammatillisuus ja se, mikä nähdään ammatillisena on muuttunut aikakausien kuluessa ja hän nimeää neljä opettajan ammatillisuuden aikakautta, joista viimeisin on siirtymä modernista ammatillisuudesta kohti postmodernin aikakauden vaatimuksia. Hargreaves kohdensi ja sanoitti tulkintansa itse anglofonisiin kulttuureihin, mutta analyysissa on yhteneväisyyttä pohjoismaiseen kulttuuriin ja Dowling (2011) soveltaa tätä tulkintamallia Norjan yhteiskunnan kontekstissa. Hargreavesin (2000) analyysi opettajuuden aikakausista ja modernin ja postmodernin opettajuuden kohtaamisesta osuu hyvin yksiin mainittujen Raivolan (1993) ja Räisäsen (2008) löydösten kanssa ja tarjoaa reflektointipintaa mahdolliselle rakenteelliselle muutospaineelle opettajan ammatillisessa tehtävässä.

Hargreaves (2000) kuvaa opettajan ammatillisuudessa ja siinä mikä mielletään ammatilliseksi viimeisimmäksi muutokseksi harppauksen kollektiivisesta opettajuudesta kohti postmodernin aikakauden uutta epäammatillistumisen (deprofessionalisaation) haastetta. Tämänhetkiselä ammatillisuuden postmodernilla aikakaudella on Hargreavesin (2000) mukaan paradoksaalista, että opettajat joutuvat eräänlaisen ”de-professionalisaation” eli ”epäammatillistumisen” haasteen eteen: Ammatillisesti vahvemmaksi tuleminen edellyttää postmodernilla aikakaudella opettajilta avautumista ja ”haavoittuvaan” asemaan asettumista. Tätä Hargreaves nimittää postmodernin aikakauden opettajuuden paradoksiksi. Hargreavesin (2000) analyysin mukaan postmoderni ammatillisuus kytkeytyy ja sisältyy kollegiaaliseen ammatillisuuteen. Dowlingin esittelemä (2011) johtamisdiskurssi (managerial professionalism) edustaa perinteisempää ammatillisuuden hahmottamistapaa, kun aktivistidiskurssi (activist professionalism) korostaa tätä postmodernimpaa opettajuutta.

Kriittisen diskursiivisen pedagogiikan teoreettinen pohja suhteutuu hyvin yhteen tutkielmani konstruktionistisen ja diskursiivisen sosiaalipsykologisen lähestymistavan kanssa ja on sitä täydentävä. Räisäsen (2008) staattisuuden ja dynaamisuuden metadiskurssit, Raivolan (1993) esittelemät opettajuuden säilyttämisen ja kehittämisen roolitehtävät ja Dowlingin (2011)

johtajamaisen ja aktivistiammatillisuuden liikunnanopettajuuden diskurssit näyttivät suhteutuvan mielekkäällä tavalla aineistosta kummunneisiin havaintoihin. Esittelen aineiston havainnot suhteessa näihin kirjallisuudesta johdettuihin diskursseihin alaluvussa 5.3.

4 TEOREETTIS-METODOLOGINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa luon katsauksen tutkielman teoreettis-metodologiseen viitekehykseen navigoiden perustana toimivasta sosiaalisen konstruktionismin ja relationalismin kehyksestä diskurssianalyysin kautta kohti tutkimuksen muuttuvina tulkintakäsitteinä pyöriviä positioita ja niiden päämiehiä. Lopuksi esittelen tutkimuskysymykset ja reflektoin niiden muodostumisprosessia.

Kenneth Gergen (2009: 60) toteaa, että aina kun olemme yhteistoiminnassa, osallistumme yhteiseen merkityksenmäärittelyyn. Näin ovat tehneet myös oppimispäiväkirjaraportteja kirjoittaneet opettajaopiskelijat eritoten ollessaan tietoisia, että kurssin opettaja ja mahdollisesti tutkija tulee lukemaan heidän raporttejaan. Relationalistisessa sosiaalipsykologiassa keskeistä on ymmärrys, että merkitykset, joita asiat mielissämme saavat, syntyvät yhteistoiminnassa (Gergen, 2009: 53-54). Relationalistisesti ajateltuna aina kun olemme vuorovaikutuksessa, kontribuoimme yhteiseen merkitysten määrittelyyn siitä, miten asiat ovat oikeasti ja millainen todellisuus on (Gergen, 2009: 60). Olemme diskursiivisesti konstruoituneita, kun mielensisäinen todellisuutemme on rakentunut tällä tavoin kielellisesti sosiaalisen merkitystenmäärittelyn kautta (mts: 60).

Osallistun merkitystenmäärittelyyn ja todellisuuden rakentamiseen suhteessa liikunnanopettajaopiskelijoihin myös tätä tutkielmaa kirjoittaessani, joka osaltaan on yhteistoimintaa siinä missä muutkin vuorovaikutustilanteet. Tämä sikäli, että Pro Gradu -tutkielmani edustaa laadullisen tutkimuksen konstruktionistisen ja relationistisen sosiaalipsykologian lähestymistapaa ja perustuu oletukseen todellisuuden kielellisestä rakentuneisuudesta.

Sosiaalipsykologiseksi lähestymistavaksi täsmentyi diskurssianalyysin kattokäsitteen alta kriittinen diskursiivinen psykologia yhdistettynä Meyerin ja Jeppersonin (2000) teorian päämiesnäkökulmaan. Keskiössä ovat päiväkirjaraporteissa opettajille rakennettavat positiot

ja näillä ilmenevät päämiehet, vaikka myös oppilaita on analysoitu. Tarkastelukulmani analyysissa on lähempänä sosiaalisen konstruktionismin mikrokonstruktionistista laitaa, jos makro- ja mikrokonstruktionismia tarkastellaan Rengon (2018: 42) tapaan jatkumona jyrkän jaottelun sijaan. Tutkielma sijoittuu lähemmäs mikrokonstruktionismia sillä painopiste on opettajaopiskelijoiden omassa toimijuudessa ja katson, että opettajaopiskelijat eivät ole opettajan tehtävään kohdistuvien diskurssien ”vankeja”, vaikka diskurssit kuljettavatkin mukanaan positioita ja resursseja, joiden puitteissa rakentaa ammatillista toimijuutta ja identiteettiesitystä (ks. esim. Burr, 2015: 145-147). Hyödynnän kuitenkin aineksia myös makrokonstruktionismin analyysitasolta, koska olen täydentänyt analyysia katsauksella yhteiskunnallisesti opettajan ammattiroolia koskevaan kirjallisuuteen. Kielellinen vallitseva todellisuus diskursseineen tarjoaa puitteet, minkälaisia positioita yksilölle on ylipäänsä tarjolla identiteettinsä rakentamiseen (mts: 123-126).

Olen tehnyt tietoisin valinnan pitää oman ääneni tutkielman tekijänä vahvasti mukana tässä opinnäytetyössä. Billig (2011) huomauttaa, että sosiaalipsykologiaa kirjoitettaessa passiivissa ja teknisissä termeissä pitäytyen tutkimuksen täsmällisyys ei aikomuksesta huolimatta useinkaan parane, vaan pikemminkin ilmiöistä sorrutaan kirjoittamaan ikään kuin ne olisivat tutkimuksen tekijästä riippumattomia asioita ja tutkimus olisi muusta maailmasta erillinen asia. Tutkijana en todellisuuden osanottajana voi olla täysin objektiivinen ja siten en kaihdakaan omaa ääneni kuulumista halki tutkielman tekstin. Tämä on yhdenmukaista myös tutkielman hermeneuttisen taustafilosofian (esim. Siljander, 1988) kanssa, jossa ymmärrys tutkielman kohteesta ei tämän tutkielman puitteissa mitenkään tule valmiiksi vaan on paras tämänhetkinen tutkielman tekijän ymmärrys siitä, mitä aineistossa tapahtuu ja mitä se kertoo vuorovaikutustyylin muutosprosessista ilmiönä.

4.1 Sosiaalinen konstruktionismi ja relationalistinen sosiaalipsykologia

Kuten mainittu edellä, tämä tutkimus on ytimeltään sijoitettavissa konstruktionistisen ja relationalistisen sosiaalipsykologian kategoriaan. Katson, että kokemamme todellisuus rakentuu sosiaalisesti ja saa merkityksensä mielissämme erilaisista ihmistenvälisistä dynaamisista sosiaalisista prosesseista. Sosiaalista konstruktionismia edustavaa tutkimusta ei voi luonnehtia millään yhdellä lyhyellä kuvauksella ja kattavalla määritelmällä (Burr, 2015: 2), mutta tyypillistä sille on hakea asioiden selityksiä sosiaalisista prosesseista ja

vuorovaikutuksen dynamiikasta yksiselitteisten ja yksinkertaistavien sosiaalisten mallien rakentamisen sijaan (mts: 11).

Konstruktionistisessa lähestymistavassa on olennaista, että asiat, joita tiedämme eivät ole välittömiä havaintoja todellisuudesta, vaan sosiaaliset prosessit välittävät erilaisia versioita maailmastamme, kun rakennamme niitä vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Burr, s.4-5). Meidän tulisi Burrin mukaan suhtautua kriittisen varovasti luomiimme kategoriointeihin, sillä asiat ja ihmiset voisi yhtä hyvin olla luokiteltu jollakin toisella tavalla (mts: 2-3). Samalla tavalla toivon tämän tutkielman lukijan suhtautuvan kriittisen varovasti tapaani luokitella aineistosta tekemiäni havaintoja, joku toinen tutkija olisi tehnyt sen täysin eri tavalla. Toisaalta tämä on yhtä lailla perusteltu ja mahdollinen tapa jäsentää aineisto ja tulkinnallisuus on osa laadullisen tutkimuksen luonnetta ja rikkautta.

Sosiaalisen konstruktionismin relationalistiset teoreettiset pohjaolettamat haastavat maallikkoajattelua ja valtavirtapsykologiaa, jota Viven Burr on luonnehtinut ”yleismaailmalliseksi, essentialistiseksi, yksilökeskeiseksi ja realistiseksi” (mts: 3). Sosiaalisen konstruktionismin tapa jäsentää maailmaa ja sen ilmiöitä on usein ristiriidassa intuitiivisen logiikkamme tai ymmärryksemme kanssa (Burr, 2015: 31). Esimerkiksi Burr kuvaa, miten miellämme herkästi ihmisen olevan persoonallisuudeltaan tietynlainen, vaikka sosiaalisen konstruktionismin lähestymistavasta tarkastellen voidaan kyseenalaistaa millä perusteella voidaan väittää ihmisen olevan tietynluontoinen (mts: 31-35). Burr kuvaa, että tapamme tehdä kehäpäätelmiä perustellessamme esimerkiksi jonkun aggressiivisuutta: Selitämme hänen olevan aggressiivinen, koska hän käyttäytyy aggressiivisesti (mts: 31-35). Lisäksi hän kuvaa, miten kaikki luonnehdintamme toisistamme menettävät oikeastaan merkityksensä, jos menetämme yhteytemme muihin ihmisiin. Persoonallisuuttamme luonnehtivat kategoriat (esim. aggressiivisuus, rohkeus) viittaavat ja ovat oikeastaan olemassa vain suhteessamme toisiin ihmisiin (mts: 37).

Sosiaalisen konstruktionismin piiriin sijoittuva tutkimus kattaa ison joukon varsin erilaistakin tutkimusta ja se voidaan Vivien Burrin (2015: 24-25) tapaan laatikoida teoreettisilta lähtökohdiltaan eroaviin mikrososiaaliseen konstruktionismiin ja makrososiaaliseen konstruktionismiin, jotka eivät kuitenkaan ole toisensa poissulkevia tai

vastakkaisia suuntauksia eri painopisteestään huolimatta. Mikrososiaalisessa konstruktionismissa keskeisenä pidetään kielen ja vuorovaikutuksen mikrorakenteita ja makrokonstruktionismissa niiden makrorakenteita. Makrososiaalisessa konstruktionismissa huomio kohdistuu sosiaalista todellisuutta kehystäviin rakenteisiin ja valta-asetelmiin, kun taas mikrososiaalisessa konstruktionismissa vuorovaikutuksen hyödyntämiseen ja kielenkäytön yksityiskohtiin (mts: 24-25). Kuten aiemmin mainittu, on Wetherell (1998) haastanut, että on varsin suotavaa ottaa huomioon tutkimuksessa mikrokonstruktionistisen tason diskursiivinen psykologia, sekä makrotason rakenteet ja sosiaaliset käytännöt, joiden viitekehyksessä tilanteiset ilmiöt rakentuvat.

Vivien Burr (2015, 15) jäljittää sosiaalisen konstruktionismin lähtölaukauksen Gergenin (1973) artikkeliin ”Social psychology as history”, jossa Gergen (1973) haastaa meitä katsomaan yksilön rajojen yli ja kehottaa olemaan hakematta ihmisistä ja sosiaalisuudesta ”lopullisia selityksiä” jatkuvassa liikkeessä olevasta maailmastamme. Tutkielmani keskiöön nousi lopulta opettajaopiskelijoiden itse käyttämää diskursiivista merkity maailmaa. Oma positioni lähestyä aineistoa on ollut sosiaalipsykologian loppuvaiheen opiskelijan positio ja tulkintaani on siten lähtökohtaisesti ohjannut sosiaalipsykologisesta kirjallisuudesta kauhottu käsitemaailma, joka on tutkielman edetessä kehittynyt. Halusin omasta positiolähtökohdastani tutkia, miten vuorovaikutustyylin muutosprosessia rakennetaan, mutta aineistossa opettajaopiskelijoiden kielellisesti konstruoimana se näyttäytyi keskeisesti vakuuttavan liikunnanopettajan ammatillisuuden rakentamisena.

Gergenin mukaan mielten diskursiiviset rakentumat ovat suora resurssi ja mahdotonta erottaa toiminnasta, tunteista ja ajatuksista (Gergen, 2009: 76-79). Siten konstruktionistinen tutkimus ei ole ristiriidassa motivoivan vuorovaikutustyylin pääasiassa määrällisen tutkimusperinteen kanssa, mutta tämän tutkielman teoreettis-metodologisessa viitekehyksessä ei oteta kantaa ontologisiin kysymyksiin, vaan eri tutkimussuuntaukset edustavat viitekehysten mukaan erilaisia saman asian sosiaalisia konstruktioita. Sosiaalipsykologisesta viitekehyksestä tarkastellen väitän myös Burrin (2015: 15) tapaan, että tämän tutkimuksen tekeminen on jo itsessään sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen osallistumista – dialoginen prosessi tutkittavien subjektien ja tutkijan subjektiviteetin välillä.

4.2 Diskurssianalyysi ja kriittinen diskursiivinen psykologia

Konstruktionistisen tutkimussuuntauksen kielenkäyttöön keskittyvää sosiaalipsykologian aluetta edustavat diskurssianalyysin piiristä diskursiivinen ja kriittinen diskursiivinen psykologia. Potter ja Wetherell (1987, 175) kuvaavat diskurssianalyysia väljäksi teoreettiseksi viitekehykseksi, joka ei siis ole mikään selkeä yksittäinen tutkimusmetodi. Diskursiivinen psykologia ja kriittinen diskursiivinen psykologia ovat diskurssianalyysin kattokehyksen sosiaalipsykologisia suuntauksia. Diskursiivisen psykologian kriittistä suuntausta ovat kehittäneet erityisesti Wetherell (1998) ja Edley (2001).

Tässä tutkielmassa hyödynnän kriittisen diskursiivisen psykologian teoriaa, joka on kehitetty vastaamaan diskursiivisen psykologian ja kriittisen diskurssianalyysin kohtaamiin kritiikkeihin ja yhdistämään makro- ja mikrososiaalisen konstruktionismin edut ilmiöiden tarkastelussa (Wetherell, 1998). Ihmiset ovat kriittisen diskursiivisen psykologian näkökulmasta diskurssien tuotoksia ja tuottajia, joten analyysissa voidaan ottaa huomioon molemmat tulkinnan tasot (Billig, 1991). Kriittisen diskursiivisen psykologian keskeisimpiä käsitteitä ovat Edleyn (2001) nimeämänä ideologiset dilemmat, tulkintarepertuaarit ja subjektipositiot. Subjektipositiot, eli positiot ovat tämän tutkielman kannalta keskeisiä. Tulkintarepertuaarin käsitteen sijaan käytän tässä diskurssin käsitettä.

Wetherell ja Reynolds (2003) määrittelevät tulkintarepertuaarit tarkoittamaan rutinoituneita ja tunnistettavia argumentoinnin, arvioinnin ja kuvailun tapoja - eräänlaisia rakennuspalikoita puheessa, joilla rakennetaan todellisuuden erilaisia versioita. Käytän kuitenkin tulkintarepertuaarin käsitteen sijaan diskurssin käsitettä Niskan ja Vesalan (2013) tapaan kriittisen diskursiivisen psykologian ohessa. Diskurssin ja tulkintarepertuaarin käsite on sisällöllisesti jokseenkin sama, Jokinen, Juhila ja Suoninen (2016: 34) määrittelevät molempien olevan *”verrattain eheitä säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemeitä, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta”*.

Diskursseilla tuodaan saataville erilaisia subjektipositioita. Subjektipositiot Edley (2001) määrittelee ”sijainneiksi” keskustelussa. Vuorovaikutustilanteessa saatavilla olevat subjektipositiot määrittävät keitä me oikeastaan voimme olla (Davies & Harre, 1990). Burr (2015: 135) kuvaa, että positioinnissa on kyse sekä siitä, miten ihmiset ovat diskurssien

subjekteja, että miten tätä neuvotellaan vuorovaikutustilanteissa. Tässä tutkielmassa käytän positiointiteoriaa subjektiposition käsitteen perustana ja käytän position käsitettä synonyymina subjektipositioille. Vastedes puhun siis opettajapositioista tai oppilaspositioista, viitaten opettajan tai oppilaan subjektipositioon.

Positiointiteoria on osa sekä diskursiivista, että kriittistä diskursiivista psykologiaa, vaikka Harré (2009) on jalostanut sitä sittemmin jopa kognitiivisen psykologian suuntaan. Sosiaalipsykologiassa positiointiteoriasta puhuttaessa viitataan yleensä Harren ja Daviesin (1990) artikkeliin ”The positioning theory”. Kyseisessä artikkelissa Davies ja Harre (1990) tarkastelevat kriittisesti roolin käsitystä sosiaalipsykologiassa ja ehdottavat positioinnin käsitettä sen tilalle kuvaamaan paremmin vuorovaikutustilanteiden dynaamisuutta ja minuuden tuottamista keskustelussa. Roolin käsite tavoittaa heidän mukaansa paremmin ”staattisia, muodollisia ja rituaalisia kohtaamisen puolia”. Positioinnin voi puolestaan kuvata tarkoittavan sitä diskursiivista prosessia, missä minuudet paikannetaan keskustelussa. Positiot ovat rooleja joustavampia. Mt.

Positointia voidaan tehdä refleksiivisesti tai interaktiivisesti (reflexive/interactive positioning), eli osoittaa positioita itselle tai toisille (Davies & Harre, 1990). Lisäksi positioita voidaan vaihtaa nopeastikin ja diskursiivisesti ottaa toisen henkilön positio (Gillespie, 2012). Diskursiivisesti aineistossa opettajaopiskelijat ovat asettaneet itseään esimerkiksi opettajan positioon ja muodostavat myös oppilaan positioita. Positointikutsuilla tarkoitetaan sitä, minkälaisia positioita toisille vuorovaikutustilanteissa kielenkäytöllä tarjotaan ja joista he voivat neuvotella, eli yleisimmin hyväksyä tai kieltäytyä tarjotusta positioista (Drewery, 2005). Positiot ja positointi ovat relationalistista toimintaa, eli positointia tehdään suhteessa toisiin ihmisiin (mt). Positointikutsuilla esimerkiksi tuleva liikunnanopettaja voi tarjota aktiivisia tai passiivisia toimijuudellisia positioita oppilaalle. Positointikutsujen kautta siten motivoivaan vuorovaikutustyyliin olennaisesti kuuluva oppilaan omaehtoisen motivaatiolaadun ja psykologisten perustarpeiden tukeminen siten tulee todeksi.

Positio palvelee tutkielmassani ennen kaikkea käytännöllisenä tulkintakäsitteenä, joka silloittaa aineiston todellisuutta yhteiskunnalliseen viitekehykseensä (diskursseihin) ja

liikuntatuntitilanteessa mobilisoituvaa opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja puhetekoihin. Tutkielman yhtenä päämääränä oli tuoda aineksia motivoivan vuorovaikutustyylin opettamisen kehittämiseen ja tätä kautta fasilitoida juuri opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta.

4.3 Toimijuus ja päämiehet

Keskeisiä tulkintakäsitteitä tässä tutkielmassa olivat toimijuus ja päämiehet. Toimijuus on sosiaalipsykologiassa ollut suosittu tutkimuskohde ja sitä on määritelty hieman eri tavoin tutkimusten näkökulmasta ja analyysitasosta riippuen. Tässä tutkielmassa tarkastelen toimijuutta sekä relationalistisesti vuorovaikutuksessa muodostuvana prosessina, että konstruktionistisesti sosiaalisesti rakentuvana ja sieltä valtansa ammentavana ilmiönä. Tutkielman teoreettis-metodologinen viitekehys pitää sisällään tiettyjä kohta esiteltäviä lähtöoletuksia ihmisten toimijuuden luonteesta, mutta varsinaisessa analyysissä tarkastelen tästä kehyksestä rajattua näkökulmaa liikunnanopettajan toimijuuteen motivoivan vuorovaikutustyylin valossa.

Tutkielman lähtöolettamien mukaan toimijuus on toisaalta vuorovaikutuksessa muodostuva dynaaminen ilmiö (esim. Gergen, 2009: 37), joka toteutuu opettajien ja oppilaiden välisten positiodien suhteessa. Toisaalta toimijuus on yhtäältä yksi positiodien ominaisuus ja yksilö on toimija siinä, miten valitsee ja neuvottelee positioita vuorovaikutuksessa (ks. Davies & Harre, 1990; Harre & van Langenhove, 1999), tämä valinta tehdään suhteessa sosiokulttuurisen ympäristön mahdollistamien diskurssien rajaamana. Viittasin aiemmin Raivolan (1993) kuvaukseen siitä, miten opettajan voidaan sanoa syntyneen ”puolivapaaksi”. Puolivapaa on osuva sana kuvaamaan myös sitä näkökulmaa, minkä kriittinen diskursiivinen psykologia antaa yksilön toimijuudelle tässä tutkielmassani. Varsinaisessa liikuntatuntitilanteessa toimijuus toteutuu opettajan ja oppilaiden välisessä suhteessa ja toteutuu kommunikaatiossa positiointikutusten kautta (Drewery, 2005). Toisaalta yksilön toimijuus ei ole maagisella tavalla rajattoman vapaata, sillä koko ihmismieli rakentuu kielellisesti (Gergen, 2009: 76-79) ja sikäli saatavilla olevat diskurssit ja kielelliset resurssit antavat ne puitteet missä neuvottelua tehdään. Toimijana ihminen on vapaa ja samalla ei-vapaa.

Tässä tutkielmassa toimijuutta tarkastellaan myös toimijuutena ”jotakuta varten” (agency for), eli ketä tai mitä yhteiskunnassa legitimoituja päämiehiä opettajien toimijuutta aineistossa rakennetaan palvelemaan. Niska (2015) kehitti väitöskirjassaan relationalistista tulokulmaa toimijuuteen yrittäjäystutkimuksen kontekstissa yhdistäen relationalistisen toimijuuden näkökulman käyttämäni Meyerin ja Jeppersonin (2000) päämiesteoriaan. Sovellan tällaista Meyerin ja Jeppersonin (2000) teorian relationalistista tarkastelua tässä tutkielmassa siten, että opettajuuden diskurssit ja siten opettajan vakuuttava ammatillisuus ei saa merkitystään tyhjiössä vaan ammentaa voimansa sosiokulttuurisista merkityksistä ja sosiaalisessa toimintaympäristössä legitiimeistä päämiehistä.

Aineisto oli luonteeltaan sellainen, että vuorovaikutustyylin muutosprosessi näyttäytyi aineistossa vakuuttavan liikunnanopettajan ammatillisen toimijuuden rakentamisena. Tämä on tutkielman lähtöoletta. Palaan seuraavassa alaluvussa tämän perusteluun tarkemmin, mutta Meyer ja Jepperson (2000) kuvaavat teoriassaan keskeiseksi nykytoimijan ytimeksi valmiuden vastuulliseen toimijuuteen. Meyer ja Jepperson (2000) käyttävät käsitettä ”toimijuuden naamio”, jonka tässä tutkielmassa liikunnanopettajaopiskelijat vertauskuvallisesti ”pukevat ylleen” kirjoittaessaan arvioitavaksi meneviä oppimispäiväkirjaraportteja, ja toimijuuden naamio saa yhteiskunnallisen legitimitteettinsä siitä, minkälainen opettajan toimijuus on uskottavaa liikunnanopettajaopiskelijoiden todellisuudessa. Toimijuuden naamio käy yksiin sen ajatuksen kanssa, että he ottavat erilaisia positioita ja myös perustelevat näitä.

Tarkastelen tässä tutkielmassa opettajan toimijuutta rakennettavana, neuvoteltavana esityksenä. Toimijuus kietoutuu tähän vakuuttavan opettajuuden rakentamiseen ja sen kautta mahdollistuviin positioihin. Ihmiset ovat sekä toimijoita positoiden kautta, että toimijoita esiintyjinä, jotka konstruoivat itsestään erilaisia versioita (Niska, 2015: 45). Toimijapositioille rakentuu erilaisia päämiehiä, jotka ammentavat sosiokulttuurisen kontekstin diskursseista siitä, mikä kyseisten raporttien kirjoittaneille liikunnanopettajaopiskelijoille sopivaa ja vakuuttavaa ammatillisuutta. Päämiehet eivät ole mitä tahansa, vaan ammentavat kulttuurissa tarjolla olevista diskursseista. Katson Gergenin tapaan (2009: 53-54), että asiat - kuten opettajan toimijuus - saavat merkityksensä

yhteistoiminnassa. Toimijuuden palvelemaat päämiehet kuitenkin rakentuvat sosiokulttuuristen rakenteiden puitteissa ja saavat sitä kautta legitimitteettinsä.

Olen tarkastellut tässä tutkielmassa opettajien positioiden lisäksi oppilaille muodostuvia positioita. Positiot pitävät sisällään tietyt velvoitteet ja siten toimijuuden mahdollisuudet (Davies & Harre, 1990). Opettajien positioita ja oppilaiden positioita oli relevanttia lähteä tarkastelemaan motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimuksen lähtökohdista siksi, että juuri positioiden välisessä suhteessa vuorovaikutus ja osapuolten toimijuus rakentuu sosiaalisen maailman dynaamisissa prosesseissa. Sen lisäksi, että opettajaopiskelijat aineistossa rakentavat positioita, esittävät he itsestään lähtöoletaman mukaisesti uskottavaa esitystä liikunnanopettajatoimijoina.

Kriittisessä diskursiivisessa psykologiassa toimijuus voidaan tulkita position ominaisuudeksi (Niska, 2015). Diskursiivisessa ja kriittisessä diskursiivisessa psykologiassa yksilö on aktiivinen toimija siinä, miten valitsee, kyseenalaistaa ja neuvottelee erilaisia positioita itselleen ja toisille, tai tarjoaa vaihtoehtoisia positioita (Davies ja Harre, 1990). Myös Drewery (2005) tarkastelee toimijuutta positioinnin kautta siten, että vuorovaikutuksen osanottajat ovat toimijan positiossa määrittelemässä merkityksiä asioille, itselleen ja toisille, ja toimijuus on siten mahdollista vain suhteessa muihin ihmisiin, ei täysin yksin. Opettajaopiskelijat ovat toimijoina siten kirjoittamassa raportteja ja valitsemassa opettajapositioita, mitä niissä rakentavat. Opettajapositiot ja opettajan vakuuttava ammatillinen identiteetti ”neuvotellaan” potentiaalisen raportteja lukevan yleisön kanssa, eli kurssin ohjaajan ja tutkijoiden – kuvitteellisen yleisön.

Päämiesnäkökulma kytkeytyy luontevasti tähän relationalistiseen toimijuuden ja position tarkastelukulmaan. Agentti (joka palvelee tiettyä päämiestä) ja päämies voidaan esimerkiksi käsittää yhdenlaisina positioina, jotka voidaan osoittaa itselle ja toiselle (Niska & Vesala, 2013). Meyer ja Jepperson (2000) kirjoittavat, että modernille toimijalle on tyypillistä mahdollisuus ottaa erilaisia abstraktejakin päämiehiä. Yhteiskunnan toimijat on heidän mukaansa usein hahmotettu yksilöinä, jotka tavoittelevat omia päämääriään. Heidän teoriansa hahmottelee kuvaa modernista toimijasta kulttuurisena ja historiallisena käynnissä olevana konstruktiona, jonka toimijuus voi tilanteisesti rakentua palvelemaan vaikka

”jumalia”, mutta nykymaailmassa muitakin päämiehiä kuin jumalia. Yksilö voi toimia päämiehenä itselleen, mutta myös toiselle ihmiselle tai jollekin abstraktille kulttuurisesti legitimoidulle asialle. Yksilö voi siten toimia agenttina myös esimerkiksi eläinoikeuksille, jollekin organisaatiolle tai muulle sosiaalisesti vahvistetulle päämiehelle. Kulttuurisissa järjestelmissä ja historian myötä on konstruoitunut erilaisia sosiaalisesti valtuutettuja toimijoita ja modernin nyky-yhteiskunnan toimijuudelle erityistä on monet mahdolliset palveltavat päämiehet. Teoriassa toimijuus on siten sosiaalisesti konstruoituvaa ja se ei ole ristiriidassa relationalistisen toimijuusnäkömyksen kanssa.

Gillespie (2012) on kuvannut positionvaihtoteoriassaan, miten ihmiset ottavat toistensa positioita nopeasti. Goffmanin (1959) dramaturgisessa vertauksessa arkielämän sosiaalisesta luonteesta yksilö esittää erilaisia rooleja ollessaan vuorovaikutustilanteessa. Opettajaopiskelijat luovat vakuuttavan liikunnanopettajuuden esitystä, konstruoivat liikunnanopettajan identiteettiä samalla, kun tuottavat vuorovaikutustyylin muutosprosessia. He toimivat agentteina itselleen, mutta myös muille arvoille ja asioille, kuten perinteisen liikunnanopetuksen arvoille tai oppilaskeskeisille pidemmän tähtäimen päämäärille.

Tässä tutkielmassa paikoitellen hyödynnän retorisen sosiaalipsykologian (Billig, 1991) tyypillistä käsitteistöä tarvittavissa määrin. Retorisessa diskursiivisessa psykologiassa painottuvat kielenkäytön retoriset tekniset tavat, esim. ”ironisointi”. Alasuutari (1994: 160) kuvaa, että retoriikka on olennainen osa kielellistä konstruktia, eikä sikäli ole tarpeen pitää sitä väkisin analyysin ulkopuolella. Päiväkirjaraporttien kirjoittajat käyttävät retorista toimijuuttaan tuottaessaan positioita ja rakentaessaan esitystä vakuuttavasta liikunnanopettajan toimijuudesta ja päämiehistä, joita liikunnanopettajan toimijuus rakennetaan palvelemaan.

4.4. Liikunnanopettajan uskottava ammatillisuus esityksenä ja identiteettinä

Tarkastelen opettajan vakuuttavaa ammatillisuutta, eli uskottavaa ammatillista toimijuutta aineistossa rakennettavana esityksenä ja toisaalta identiteettinä. Vakuuttava ammatillisuus on toisaalta osa opettajan identiteetin rakentamista ja toisaalta liittyy vahvasti uskottavaan toimijuuteen vuorovaikutussuhteessa oppilaan kanssa. Erving Goffmanin kirjallisuuden (Goffman, 1974/1986) relationalistisessa luennassa yksilöt ovat toimijoita myös siinä, että he

esittävät erilaisia kehyksiin sopivia rooleja (Niska, 2015: 40-41). Goffmanin relationalistisen luennan avulla relationalistista päämiesnäkökulmaa sosiaalipsykologiaan on kehittänyt väitöskirjatutkimuksessaan Miira Niska (2015). Kehykset viittaavat eräänlaisiin tulkintoihin, joita ihmiset tekevät automaattisesti astuessaan uuteen tilanteeseen. Goffman nimittäin kuvaa kirjassaan ”Frame analysis” (1974/1986), että tulkitsemme arkielämämme tapahtumia erilaisten kehysten valossa, jotka ovat eräänlaisia skriptejä ja ennakkokäsitystemme pohjalta muodostuneita tulkintoja ja odotuksia asioidentilasta (mts: 21). Emme voi Goffmanin mukaan katsoa mitään tilannetta arjessamme soveltamatta jotakin tällaista kehystä (s.38).

Tässä aineistossa tätä voidaan tarkastella niin, että erityisesti sellaiset toimintatavat, jotka eivät ole kurssin tarjotun sisällön kanssa linjassa, asettavat opettajaopiskelijat retorisen haasteen eteen luoda vakuuttava diskursiivinen esitys yleisölle uskottavasta liikunnanopettajan ammatillisesti toimijuudesta ja legitimeistä palveltavista päämiehistä.

En tee eroa tällaisen aineistossa uskottavan toimijuuden esittämisen ja rakennettavan ammatillisen identiteetin välillä. Opettajaopiskelijat konstruoivat liikunnanopettajan identiteettiä ammentaen saatavilla olevista kategorioista ja viitatessani identiteettiin tarkoitan sitä sekä kielellisesti rakennettavana sosiaalisena kategoriana, että myös vuorovaikutuksessa neuvoteltavana esityksenä (Reynolds & Wetherell, 2003). Alasuutari kuvaa (1994: 148) Goffmanin (1974/1986) kirjallisuuden kehyksen käsitettä ja sen kytkeytymistä identiteettiin: ”kun kehys vaihtuu yhdestä toiseksi, muuttuu myös osallistujien tilannesidonnainen identiteetti.” ja ”kehyksiin liittyy vakioisia oletuksia vuorovaikutuksiin liittyvistä ihmisistä ja heidän identiteeteistään”.

Liikunnanopettajan ammatillisuuden diskurssit sosiaalisena kategoriana muiden diskurssien tapaan muodostuvat kriittisen diskursiivisen psykologian mukaisesti positioista ja pitävät sisällään tietyn version totuudesta ja tiedosta (mt). Opettajaopiskelijat konstruoivat vakuuttavaa ammatillisuutta ja liikunnanopettajan ammatti-identiteettiä yhtä aikaa osallistuessaan kurssilla vuorovaikutustyylin muutosprosessiin. Meyerin ja Jeppersonin (2000) teorian mukaan modernissa yhteiskunnassa toimijat toteuttavat identiteettinsä kautta toimijuutta laajempien kollektiivisten tarkoitusten hyväksi. Tutkimukseni edustaa näytännäkökulmaa, jossa aineisto ei vain kuvaa todellisuutta vaan on palanen sitä ja kiinnostuksenkohteena on ”miten tapahtuu” (Alasuutari, 2011).

Goffmanin (1955) tarkastelee vuorovaikutustilanteissa läsnäolevaa kasvojen menetyksen uhkaa ja kasvotyötä. Kasvoilla Goffman (1955) tarkoittaa sellaista ihmisen ”positiivista sosiaalista arvoa”, jonka ihminen itselleen ottaa sosiaalisessa tilanteessa ja jonka muut hänen olettavat ottavan. Kirjoittajat pyrkivät suojelemaan lukijan, eli kurssin opettajan kasvoja ja toisaalta omiaan ylläpitämällä kasvoja ja ottaen tässä huomioon vuorovaikutustilanteen osapuolet, eli raporttien lukijat. Opettajuus on tällaiset ”kasvot”, joita oppimispäiväkirjaraporteissa esitetään. Kurssilta on tarjottu heille motivoivan vuorovaikutustyylin viitekehystä ja sen mukaista opettajan vakuuttavan ammatillisuuden diskurssia. Tässä tutkielmassa fokusoin siihen minkälaista vakuuttavaa ammatillisuutta opettajaopiskelijat esittävät tai rakentavat ja tähän liittyy toki olennaisesti kääntöpuolena myös se, mikä ei ole vakuuttavaa opettajan ammatillista toimijuutta. Opettajan positio rajaa vaihtoehdot oppilaan mahdollisille positioille myös kentällä käytännössä, eikä oppimispäiväkirjaraporteissa konstruoitu todellisuus ole irrallinen osa liikunnanopetustilanteissa tapahtuvaa todellisuutta.

En siis varsinaisesti tutki muutosta itsessään tulkintakäsitteenä, vaan tarkastelen sitä prosessia mikä oppimispäiväkirjaraporteissa on käynnissä parhaan ymmärryksen mukaan. Muutoksen ajatus liittyy relationalistiseen tapaan hahmottaa maailmaa vuorovaikutuksellisin prosesseina. Teoreettis-metodologista viitekehystäni vasten vuorovaikutustyyli on jatkuvassa prosessissa ja tämän aineiston valossa erottamaton osa oman vakuuttavan ammatillisuuden ”kasvojen” rakentamista ja esittämistä. Saatan paikoitellen kuvata näitä motivoivan vuorovaikutustyylin kurssin puitteissa syntyneen aineiston kontekstissa rakentuvia ilmiöitä vuorovaikutustyylin muutosprosessin käsitteellä, kuljettaakseni motivoivan vuorovaikutustyylin teemaa mukana läpi tutkielman, vaikka välissä liikunnanopettajan toimijuuden rakentumisen teemat täsmentyivät tulkintakäsitteistöksi. Vuorovaikutustyylin muutosprosessin voi ymmärtää tutkielmani perusteella uskottavan liikunnanopettajuuden rakentamisen kääntöpuolena ja olettamana sosiaalisen todellisuuden yleisestä asiintilasta. Ammatillisen toimijuuden relationalistista rakentumista on tutkinut myös Antero Olakivi sosiologian väitöskirjatutkimuksessaan (Olakivi, 2018), vaikka hän tutki opettajien sijaan hoitotyön ammattilaisia.

4.5. Tutkimuskysymykset

Näiden edellä esiteltyjen teorioiden, lähestymistavan ja alustavien analyysien pohjalta muotoutuivat tutkimuskysymykset, joihin vastaan tutkimuksen tulos- ja johtopäätösosiossa. Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet useiden kokeilujen pohjalta ja saaneet täsmällisen tässä esiteltävän muotonsa vasta tutkielmanteon loppuvaiheessa.

Motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimuskirjallisuuteen perehtymisen jälkeen kokeilin erilaisia tutkimuskysymyksiä ja sovitin myös erilaisia teoreettis-metodologisia lähestymistapoja aineistoon. Vuorovaikutussuhteen tarkastelu relationalistisen toimijuuden muodostumisen näkökulmasta näytti aineiston valossa mahdollisesti kiinnostavalta tulokulmalta ja lähdin tutkimaan aineistossa muodostuvia positioita. Opettaja-oppilas -suhde oli luonnollinen kehystys positioihin. Tätä kautta ammatillisen toimijuuden näkökulma tuli ikään kuin kaupanpäälliseksi. Seuraavaksi oli mielenkiintoista ottaa mukaan tarkasteluun se, mitä erilaisia päämiehiä opettajuudelle rakentuu aineistossa, koska eri positioihin näytti liittyvän erilaisia päämiehiä. Sosiaalipsykologinen tutkimuskirjallisuus alkoi tuntua riittämättömältä aineiston hallitsemiseksi ja löysin kriittisen pedagogiikan tutkimuskirjallisuudesta teoreettisen lähestymistavan kanssa yhteensopivaa taustoitusta. Erityisesti sen tarkastelemiseksi, että minkälaisia tehtäväodotuksia liikunnanopettajiin mahdollisesti kohdistuu yhteiskunnassa ja minkälaisia merkitysmaailmoja opettajilla kasvatustieteilijöinä on käytössään. Osa kokonaisuutta palvelemattomista tai turhan latteista tutkimuskysymyksistä on lukuisien analyysikokeilujen jälkeen jäänyt pois.

1 Minkälaisia positioita opettajille ja oppilaille muodostuu motivoivan vuorovaikutustyylin kurssin oppimispäiväkirjaraporteissa, ja minkälaisia päämiehiä opettajien positioissa toimijuus rakentuu palvelemaan?

2 Minkälaista liikunnanopettajan vakuuttavaa ammatillista toimijuutta aineistossa rakennetaan?

5 AINEISTO JA AINEISTON ANALYYSIN ETENEMINEN

Pro Gradu -tutkielmani aineisto on syntynyt yliopisto-opiskelijoiden oppimispäiväkirjaraporteista, jotka on kerätty 2017-2018 kahdelta kurssilta Jyväskylän

yliopiston liikuntatieteellisen opiskelijoilta osana heidän kurssisuorituksiaan. En ole osallistunut aineiston keräämiseen tai tunnistetietojen poistamiseen millään lailla. Aineiston anonymisoi opinnäytetyöni ohjaaja Elina Renko. Kyseessä on luonnollisesti syntynyt aineisto. Kurssi on koskenut motivoivaa ja perustarpeita tukevaa vuorovaikutustyyliä, jonka periaatteet olen esitellyt aiemmissa luvuissa. Kurssia on mainostettu liikuntatieteellisen opiskelijoille sähköpostitse. Molemmat kurssit on ohjannut sama opettaja. Ne ovat pitäneet sisällään 16 lähiopetustuntia neljälle opetuskerralle jaettuna.

Kurssi ”Motivoiva vuorovaikutus liikunnan ja terveystiedon opetuksessa” on ollut osa Let’s Move It -kärkihanketta, jossa päämääränä on ollut käyttöönottaa käyttäytymistieteisiin pohjautuvia keinoja liikunnan lisäämiseksi ja istumisen vähentämiseksi. Tätä kärkihanketta on rahoittanut Suomen Akatemia. Let’s Move It -ohjelman vaikuttavuutta kokeiltiin kansainvälisesti tämän viitekehyksen laajimmassa kenttäkokeessa, jota rahoittivat opetus- ja kulttuuriministeriö (2012-2018) ja sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö (2012-2014). Kärkihankkeessa levitettiin ja otettiin käyttöön Let’s Move It -ohjelman puitteissa hyväksihavaittuja tapoja edistää nuorten liikkuvuutta Suomessa.

Oppimispäiväkirjaraportteihin ohjeeksi (liitteenä tutkielman lopussa) on annettu 4-6 sivun pituus ja opiskelijoita on kehoitettu kommentoimaan, analysoimaan, refleктоimaan ja kritisoidaan oppimistaan (ks. liite 1).

Aineisto koostui 18:sta noin viisisivuisesta raportista, joiden kirjoittajat antoivat suostumuksensa raporttien tutkimuskäyttöön. Enemmistö oppimispäiväkirjaraporttien kirjoittajista opiskelee liikunnanopettajiksi. Opiskelijat ovat saaneet kurssista arvosanat asteikolla 1-5 ja kurssiarvosana on vaikuttanut 0,25 painotuksella kurssiarvosanaan.

Kurssilla on opetettu motivoivaan haastatteluun ja itsemääräämisen teoriaan perustuvaa esiteltyä motivoivaa vuorovaikutustyyliä. Liite kaksi (2) kuvaa kurssin ohjelmaa. Kurssilla on opetettu itsemääräämisen teoriaan perustuen motivaation laatuja ja harjoiteltu roolileikein motivoivan haastattelun käytännöntekniikoita.

Liikunnanopettajaopiskelijat ovat opetelleet kurssilla erilaisia liikunnanopetukseen sopivia motivoivan vuorovaikutustyylin käytännöntekniikoita, kuten empaattista ja reflektiivistä

kuuntelua, avointen kysymysten kysymistä ja kiinnostuksen osoittamista oppilasta kohtaan, tyrkyttämätöntä neuvontatyöä, positiivisen palautteen antamista sekä arvostuksen osoittamista, valinnanvaran ja rakenteen tarjoamista, konfliktinratkaisukeinoja ja haastavien tilanteiden hallintaa sekä ensivaikutelman merkitystä (ks. Renko, ym. 2019).

Kotiläksynä on ollut oppimispäiväkirjaraportin lisäksi lukemista ja erilaisia oman vuorovaikutuksen tarkkailun tehtäviä (ks. liite 2). Poissaoloja varten kurssilla on ollut mahdollisuus tehdä korvaavia tehtäviä.

5.1 Tutkimusetiikka

Tutkimuksessa on pyritty noudattamaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan TENK:in hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (TENK: 2012). Tutkittavien tunnistamattomuus ja yksityisyydenturva on taattu poistamalla aineistosta tunnistustiedot mahdollisimman vähien välikäsien kautta. Tutkittavat ovat antaneet suostumuksensa oppimispäiväkirjaraporttien tutkimuskäyttöön. Aineisto koostuu 18 opiskelijan raportista. Nämä 18 olivat se joukko kurssilaisista, jotka vastasivat kurssin jälkeen lähetettyyn erilliseen sähköpostivarmistukseen suostumuksestaan. Tämän lisäksi opiskelijoita oli pyydetty jo kurssin alussa kirjoittamaan suoraan opintopäiväkirjaraportin loppuun mahdollinen suostumuksensa raportin tutkimuskäytöstä.

Aineistonäytteistä on poistettu mahdolliset yksilöivään tunnistamiseen johtavat seikat. Opiskelijoiden yksilöivät tiedot on poistettu aineistosta ja siten taattu tutkittavien tunnistamattomuus. Aineistoa olen säilyttänyt turvallisesti varman salasanan takana kotikoneeni kiintolevyllä. Varmuuskopiota siitä olen säilyttänyt suojatulla muistitikulla. Aineisto tullaan hävittämään tietoturvallisesti tutkimuskäytön jälkeen.

5.2 Analyysin kulku

Analyysi toteutui kahdella tasolla. Ensin tutkin aineiston kirjaimellisen luennan tasolla positioita ja katsoin, mitä opettajien toimijuus rakentuu niissä palvelemaan. Seuraavaksi suhteutin positiot ja niille rakentuvat päämiehet opettajuuden diskursseihin ja motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimukseen. Päämiehistä nostin tarkasteluun ne, jotka näyttävät motivoivaan vuorovaikutustyyliin liittyen aineistossa ilmenevän keskeisesti dilemmaattisina

opettajan toimijuuden kannalta. Analyysin lopuksi diskussiossa vielä keskustelutan keskenään tätä tutkimusta havaintoineen ja suhteutettuna motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimukseen.

Tutkimus aloitettiin aineistoa ahkerasti lukemalla, taustamateriaaleihin ja teoriapohjaan perehtymällä ja aineistosta havaintoja poimimalla. Seuraavassa vaiheessa yritin eri tutkimuskysymyksillä lähestyä aineistoa keskittyen tarkastelemaan vuorovaikutustyylin muutosta prosessina. Opettajille ja oppilaille rakentuvia positioita koskeva tutkimuskysymys osoittautui kuitenkin niin hedelmälliseksi, että aloin rakentaa tätä lopullista tutkielmatyötä sen ympärille. Ensimmäinen tutkimuskysymyksen versio oli ”Minkälaisia positioita opettajille ja oppilaille aineistossa muodostuu?”. Positioita analysoidessa ilmeni, että oppilaiden ja opettajien positiot muodostuivat vahvasti suhteessa toisiinsa, jolloin tein taulukon positiopareista ja niiden suhteista. Etsin kohdat, joissa rakennetaan opettajan toimijuutta suhteessa oppilaaseen ja jätin analyysin ulkopuolelle opettajaopiskelijoiden kuvaamat vapaa-ajan vuorovaikutustilanteet. Aineistossa opettajaopiskelijat konstruoivat vahvasti hyvän liikunnanopettajuuden teemaa. Tutkimuksen päämäärä oli auttaa ymmärtää motivoivan vuorovaikutustyylin haasteita, mutta aineistossa liikunnanopettajuutta rakennettiin niin vahvasti, että vuorovaikutustyylin muutosprosessia oli luontevaa tutkia liikunnanopettajuuden rakentamisen prosessina.

Opettajien ja oppilaiden positiot olen analysoinut perehdyttyäni motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimuskirjallisuuteen, joka on vaikuttanut oletettavasti tekemääni tulkintaan positioden jäsentämisestä ja valikoituihin nimiin, toisaalta opettajaopiskelijat reflektoivat aineistossa motivoivan vuorovaikutustyylin termein tilanteita, joten nimet ovat kummunneet myös aineistosta. Diskurssien nimet ammentavat tekemästäni katsauksesta liikunnanopettajia koskevaan laadulliseen tutkimukseen Suomessa (ja pohjoismaissa: Norja). Tein jatkoanalyysin ja tulkinnan ammentaen käsitteistöä tästä makrokonstruktionismia enimmäkseen edustaneesta kirjallisuudesta, sillä tietämykseni tällä saralla oli puutteellista. Diskurssien nimeämiseen luettu kasvatustieteellinen kirjallisuus tarjosi tukea. Reflektoin positioita ja päämiehiä lopulta opettajan ammatillisuuden diskursseihin Meyerin ja Jeppersonin (2000) päämiesteorian valossa.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen opettajille ja oppilaille muodostuneet positiot ja minkälaisia havaintotason päämiesten aineksia niissä toimijuus rakentuu palvelemaan. Erityiseksi tarkastelukohteeksi nousi oppilaan palveleminen yhtenä opettajan mahdollisesti palvelemista päämiehistä. Havaintotason päämiehillä tarkoitan kirjaimellisen luennan tasoa, jossa olen aineistoa analysoidessani eritellyt mitä opettajan toimijuus tekstissä rakentuu palvelemaan. Nämä eivät kuitenkaan vielä ole Meyerin ja Jeppersonin (2000) teorian mukaisia päämiehiä, joten olen tulkinnut varsinaiset päämiehet tarkastelemalla tekstin toimijuuden rakentumista suhteessa esittelemääni opettajan ammatillisuutta koskevaan kirjallisuuskatsaukseen. Tulkintani päämiehistä on siten muodostunut yhdistämällä tämä kriittiselle diskursiiviselle psykologialle tyypillinen kirjaimellinen ”havaintotason” luenta yhteiskunnallisiin opettajan ammattitehtävään liittyviin diskursseihin, joista katson ja olen analyysissäni havainnut opettajaopiskelijoiden saavan ainekset toimijuuden rakentamiseen oppimispäiväkirjaraporteissa.

Opettajien ja oppilaiden positioita muodostui aineistossa kaiken kaikkiaan 13. Opettajille muodostui kahdeksan positiota ja oppilaille viisi positiota, jotka esittelen yksityiskohtaisemmin aineistonäytteiden kera seuraavassa alaluvussa. Ne positiot, mitkä tässä erillisiksi positioiksi olen tulkinnut, olivat perusteltavissa erillisiksi positioiksi ja näitä perusteluja avaan tulosten esittelyn lomassa. Positiot eroavat toisistaan siinä, minkälaiset toimijuuden raamit ne pitävät sisällään, sekä minkälaisia asioita opettajan toimijuus niissä rakentuu yleisesti palvelemaan. Positioiden nimeämisessä on pyritty valitsemaan kyseisen position kohdalla opettajan tai oppilaan toimijuuden laatua parhaiten kuvaava nimi aineistolle uskollisesti. Siten esimerkiksi oppilaan ”totteleva” positio on juuri muodossa ”totteleva” eikä ”tottelematon”, sillä aineistossa positiota ilmeni vain kohdissa, joissa oppilas tottelee.

Opettajaopiskelijat pohtivat vuorovaikutustyylin muutosprosessia ja ottavat pääasiassa opettajan perspektiivin erilaisiin liikuntatuntikontekstin vuorovaikutustilanteisiin. Kurssisuoritukseen kuului kentällä toteutettavia tehtäviä ja kurssilaisia pyydettiin pohtimaan liikuntatuntikontekstissa erilaisia tilanteita. Analyysin ulkopuolelle on jätetty vapaa-ajan vuorovaikutustilanteet muiden aikuisten kanssa, mutta valmennustilanteet ja

vuorovaikutustilanteet lasten kanssa olen ottanut mukaan analyysiin, sillä osa opettajaopiskelijoista on tehnyt kurssin harjoitustilanteita valmennuskontekstissa.

Oppimispäiväkirjaraporteissa muodostuu opettajapositioita eri tavoilla. Opiskelija esimerkiksi asemoi itsensä liikuntatunti- tai valmennuskontekstiin ”minä”-perspektiivistä tai konstruoi opettajaa kolmannessa persoonassa esimerkiksi tähän tapaan ”opettajalle tulee vastaan haastavia tilanteita”. Toisaalta vakuuttavaa ammatillisuutta rakennettiin myös passiivissa tähän tapaan: ”opettajan tulee olla...”. Paikoitellen aineistossa käytettiin omia kouluaikoja esimerkkeinä opettajuudesta, mutta varsin niukasti. Kaikki opettajapositiot ovat siten kuitenkin sidonnaisia opettajuuteen ja opettajaperspektiiviin. Toisinaan opettajaperpektiivi muodostuu siten, että aineiston kirjoittaja asemoi omaa suhdettaan erilaisiin liikunnanopetuksen tapoihin. Analyysin ulkopuolelle ovat jääneet katkelmat, joissa selkeästi käsitellään esimerkiksi aikuistenvälistä vuorovaikutustilannetta ja on erikseen rajattu pois opettajuutta koskevat tilanteet. Opettajan positiot kattavat kaikki sellaiset kohdat aineistossa, joissa kirjoittaja asemoi itseään opetustilanteessa, tai suhteessa opetustekniikoihin, tai kuvaa omaa opettajuuttaan, tai luonnehtii hyvää opettajuutta. Tätä tehtiin myös käänteisesti luonnehtimalla, minkälaista opettajuuden ei pitäisi olla. Oppilaan positiot ovat vastaavasti positioita, joita muodostettiin oppilaalle tai muodostuivat opettajan positiota vasten ns. ”hiljaisesti” suhteessa opettajan mahdolliseen toimijuuteen.

Gillespien ja Martinin (2014) positionvaihtoteorian mukaan ihmisillä on kyky diskursiivisesti ottaa ja vaihtaa eri positioita, eli liikkua eri positioden välillä. Tutkielman relationalististen ja konstruktionististen teoreettisten lähtökohtien perusteella ei ole merkityksellistä, olivatko tutkittavat aikeissa työskennellä liikunnanopettajana vai esimerkiksi tutkijana. Ainakin yksi kirjoittajista sanoittaa raportissaan, että on kiinnostunut enemmän toisessa ammatissa työskentelystä opintojen jälkeen. Tämä ei estä heidän raporttiansa käyttämistä aineistona, jossa olennaista on, että he rakentavat opettajuutta ja ammatillista toimijuutta raporteissa. Kaikki kirjoittajat huolimatta tulevaisuudensuunnitelmistaan rakensivat myös liikunnanopettajan toimijapositioita aineistossa ja siten uskottavaa liikunnanopettajan ammatillista toimijuutta kurssilla tarjotun viitekehyksen puitteissa. Motivoivan vuorovaikutustyylin opit tulivat kurssilta annettuna.

Opettajaopiskelijat diskursiivisesti konstruoivat positioita oppimispäiväkirjaraporteissa vasten tarjottuja motivoivan vuorovaikutustyylin opetussisältöjä. Positiot sisältävät tietyt psykologiset orientaatiot, jotka mahdollistavat tai rajaavat toiseen osapuoleen (esim. oppilaaseen) suhtautumista myötätuntoisesti (Gillespie & Martin, 2014), joten positioiden diskursiivinen rakentaminen motivoivaa vuorovaikutustyyliä vasten on itsessään vuorovaikutustyylin konstruoimista.

Taulukko 1. havainnollistaa, minkälaisia positioita aineistosta löytyi, joita opettajat rakensivat toimijuutensa havaintotasolla palvelemaan tekstissä. Taulukkoa tehdessä olen pysynyt lähellä tekstiä ja taulukon päämiesaineokset (*Toimijuus palveli..*) on koottu siten, että kirjallisuuskatsausta opettajan ammatillisuuden diskursseista ei tässä kohta analyysia vielä oltu tehty.

Taulukko 1. Opettajien positiot ja mitä toimijuus tyypillisesti rakentui palvelemaan

Opettajan positio	Toimijuus palveli...
jämpti	toimijuus tilanteenhallintaa ja oppilasta varten
voimaannuttaja	toimijuus oppilaan tarpeita ja motivaatiota varten
varustaja	toimijuus oppilaan tulevaisuutta ja oppimista varten
rohkaisija	toimijuus oppilaan innostusta varten
ilmapiirin luoja	toimijuus ryhmää ja ilmapiiriä varten
Kuuntelija	toimijuus oppilaan tarpeita varten
Miellyttävä	toimijuus oppilaan tahtoa varten
Pakottaja	toimijuus perinteitä ja omia intressejä varten

Oppilaspositioiden päämiehiä ei ole otettu mukaan tulkintaan, sillä ne jäivät niukoiksi ja tutkielma fokusoitui tuleviin liikunnanopettajiin, mitä osaltaan selittää aineiston laatu opettajaopiskelijoiden pääasiassa omasta opettajaperspektiivistään kirjoittamana. Meyerin ja Jeppersonin (2000) sosiaalisen toimijan mallissa on lähtökohtana, että yhteiskunta sosiokulttuurisesti konstruoi autorisoituja toimijoita erilaisia legitimoituja intressejä palvelemaan ja toimija voi vaihtaa nopeastikin näitä päämiehiä. Tällaisia päämiehiä, joiden intressejä yksilö palvelee voivat olla esimerkiksi yksilö itse omine intresseineen, toiset yksilöt, ei-toimijat entiteetit (esim. sikiö, jääkarhu) ja kulttuurisesti autorisoidut päämiehet, kuten tietyt arvot. Tässä tutkielmassa oppilas opettajan päämiehenä oli keskeinen kiinnostuksenkohde.

Aineistosta etsin erilaiset kirjaimellisen ja havainnollisen tason intressit, mitä opettajat konstruoivat toimijapositionsa palvelemaan, joista varsinaiset päämiehet tulevat näkyviin vasta suhteessa opettajien ammatillisuutta koskeviin diskursseihin. Meyer ja Jepperson (2000) ovat teoriassaan jaotelleet erilaisia päämiesryhmiä, joista yksi on ”toiset yksilöt”. Opettajille muodostui esimerkiksi paljon oppilaan palvelemiseen liittyviä päämiehiä oppilaskeskeisten opettajapositioiden kanssa, joissa tarkemmin palveltiin esimerkiksi oppilaan uskallusta, osallistumista, kokemusta ja muita autonomian ja perustarpeiden tukemisen kanssa linjassa olevia tekijöitä. Nämä olivat yhdenmukaisia motivoivan vuorovaikutustyylin tarjotun viitekehyksen kanssa, jota kurssilla opetettiin ja sointuivat oppilaan autonomian ja perustarpeiden tukemiseen. Näissä oppilas on opettajan päämies.

Aineistossa opettajien palveltavien päämiesintressien joukko kirjaimellisen luennan vaiheessa näytti laajalta ja vivahteikkaalta, mutta sai lopulta hahmonsua suhteessa kriittisen diskursiivisen pedagogiikan kirjallisuuskatsauksen avulla. Esittelen poiminnat kirjaimellisen luennan tuloksista positioiden esittelyn yhteydessä. Alaluvussa 6.2 jäsentelen positioiden ja päämiesten suhdetta liikunnanopettajan ammatillisuuden yhteiskunnallisiin diskursseihin ja nostan päämiehistä esiin motivoivan vuorovaikutustyylin kannalta keskeisimmät nojat Meyerin ja Jeppersonin (2000) teoriaan. Pohdintaluvussa jäsentelen tuloksia ja niiden relevanssia suhteessa motivoivan vuorovaikutustyylin opetuksen kehittämiseen. Täten tulkintataso nousee edelleen kohti tutkielman loppua.

6.1 Opettajien ja oppilaiden positiot

Tässä alaluvussa esittelen yksityiskohtaisemmin aineistonäytteiden kera aineistossa muodostuneet opettaja- ja oppilaspositiot, jotka edellisessä luvussa esiteltiin yleisluontoisemmin. Positiot ovat laadulliselle tutkimukselle ominaisesti aina tutkijan omia tulkintoja ja vain yksi tapa järjestää opettajien ja oppilaiden toimijuuden laadulliset erot aineistossa.

Oppilaille muodostuvia positioita ilmeni niukemmin aineistossa. Tämä on ymmärrettävää aineiston luonteen huomioon ottaen, koska opettajaopiskelijat kirjoittavat raportteja omasta perspektiivistään. Oppilaiden positiot eivät muodostaneet muita kiinteitä pareja (yhdessä säännönmukaisesti esiintyviä) opettajien positioiden kanssa, kuin ”palveltava-miellyttäjä” ja

”totteleva-pakottaja”. Oppilaspositiot ja opettajapositiot esiintyivät vaihtelevammin yhdessä muiden positioiden kohdalla, kuten taulukko 2.:sta ilmenee. Esittelen oppilaiden positiot toiston välttämiseksi opettajien positioiden lomassa. Taulukko 2. havainnollistaa sitä, miten oppilas- ja opettajapositiot ovat esiintyneet yhdessä aineistossa. Taulukko voi herätellä lukijaa pohtimaan, olisiko osan opettajapositioista (esim. rohkaisija ja voimaannuttaja) voinut vielä yhdistää, mutta silloin opettajien toimijuuden moniulotteiset vivahteet aineistossa olisivat jääneet lukijalta koko rikkaudessaan näkemättä.

Taulukko 2. Oppilaiden positioiden suhteutuminen opettajien positiioihin: Oppilaiden positiot horisontaalinen rivi ja opettajien positiot vertikaalinen rivi

Oppilaspositiot ->	Haastaja	Totteleva	Tarvitseva	Tarkkailija	Palveltava
Jämpä	X		X		
Pakottaja		X			
Voimaannuttaja			X	X	
Varustaja			X		
Rohkaisija	X		X		
Ilmapiirin luoja	X		X	X	
Kuuntelija	X		X	X	
Miellyttäjä					X

6.1.1 Voimaannuttajan positio

Voimaannuttajan positioiksi tulkitsin ne asemoinnit, joissa opettajuuteen liitetään oppilaan tukeminen ja keskeiseksi toiminnaksi rakentuu esimerkiksi kurssisisältöön keskeisesti kuuluva oppilaan autonomian tukeminen tai muu oppilaaseen liittyvä vahvistettava seikka. Voimaannuttaminen kuvaa positiolle ominaista oppilaslähtöistä vahvistamista. Opettajaa asemoitiin tässä positiossa suhteessa oppilaan tarpeisiin ja kokemuksiin. Esimerkiksi oppilaan ”tarve tulla kuulluksi” nimettiin useiden muiden tarpeiden lisäksi. Oppilaan oman äänen vahvistaminen tai hänen tarpeidensa ja toiveidensa huomioiminen opettajan tekemissä ratkaisuissa. Tähän positioon liittyi, että opettaja on lapsia varten töissä. Opettajan

päämiehinä oli oppilaaseen ja hänen kokemuksiinsa liittyviä oppilaslähtöisiä asioita: ”oppilas”-kategorian päämiehiä.

Erään katkelman kohdassa voimaannuttajan position ydinidea kiteytyi hyvin, sillä siinä kuvattiin, että oppilaan tulee saada kokemus, että opettaja haluaa auttaa ja opettaja vastaa oppilaan tarpeisiin. Oppilaan tarpeisiin vastaaminen ei ollut ainoa voimaannuttajan positiota luonnehtiva tekijä. Positioon liittyi opettajan toimijuus oppilaan itsetunnon vahvistajana ja arvostuksen osoittajana. Opettaja voimaannuttaa oppilasta tukemalla oppilaan minäkäsitystä ja myönteistä maailmankuvaa. Katkelmassa rakennetaan opettajan toimijuus palvelemaan oppilaan myönteistä kokemusmaailmaa – eli oppilasta.

Myös koulumaailmassa on erityisen tärkeää osoittaa arvostusta silloin, kun nuori kokee epäonnistuneensa. Mikäli tällaisessa tilanteessa vain ruokkisi epäonnistumista lisää, se voi pahimmassa tapauksessa saada nuoren kokemaan suurta häpeää itsestään sekä tappaa koko motivaation. Näin en halua missään nimessä käyvän.

Voimaannuttajan positioon liittyen kirjoittajat pohtivat tasapuolisuutta, että keneen pitäisi keskittää tukeminen rajallisten resurssien puitteissa. Voimaannuttajan positioon liittyi tasapuolinen oppilaiden huomioiminen ja kohtaaminen. Voimaannuttajan positioon liittyi esimerkiksi valinnanvaran tarjoaminen. Voimaannuttamista positioitiin toisinaan vastakkain sätkynukkena toimimisen (miellyttäjän positio, esitellään tuonnempana) kanssa. Voimaannuttamiseen liittyi oppilaan ymmärtäminen ja hänen tarpeistaan perillä oleminen, opettajuuteen kuuluu pohtia miten tuoda tukea oppilaan elämään. Opettaja on turvallinen ja helposti lähestyttävä aikuinen.

Psykologisten perustarpeiden ja autonomian tukeminen oli kurssilla keskeisiä teemoja, jotka kaikuvat voimaannuttajan positiossa. Seuraavassa katkelmassa ilmenee hyvin voimaannuttajan positio, koska **oppilaan kokemusta rakennetaan keskeisenä vakuuttavan opettajan ammatillisen toimijuuden palveltavana kohteena**. Opettaja tukee oppilaita ratkaisemaan ongelmia ja konflikteja, mutta ei ratkaise niitä oppilaan puolesta:

Etenkin tulevana opettajana tiedän haluni auttaa ja ratkaista oppilaiden pulmallisia tilanteita. Haluan saada oppilaan kokemaan, että hänet on kuultu

ja häntä halutaan auttaa, eikä väkisin tarjota mitään tiettyä ratkaisua. Ratkaisun tulee lähteä oppilaalta itseltään.

Seuraavassa katkelmassa puollettiin opettajalle oppilaan autonomiaa ja omaa ääntä tukevaa asemaa.

*Huomasin avointen kysymysten teon tekevän keskusteluista usein paljon syvällisempiä ja veikkaan niiden **lisäävän toisen osapuolen autonomian tunnetta**, sillä tällöin hänelle tarjoutuu oikeasti mahdollisuus kertoa tunteuksistaan.*

Voimaannuttajan positiossa toimijuus rakentui palvelemaan yleisimmin **oppilaan positiivisia kokemuksia, tarpeita, tunteuksia ja itsearvostusta**. Tämä oli yksi oppilaskeskeiseksi luettavista opettajan positioista. Seuraavaksi esittelen oppilaan ”tarvitsevan” position, jota ilmeni muidenkin opettajapositioiden parina, mutta erityisesti voimaannuttajan position kanssa.

6.1.2 Oppilas: Tarvitseva

Tätä positiota luonnehtii hyvin, että oppilas on tarvitseva opettajaan nähden. Positio muodostui kohdissa, joissa oppilasta konstruointiin erilaisilla tavoilla tarvitsevana. Tällaisia tarpeita olivat esimerkiksi tarve aikuisen malliin, tarve luottamukseen ja tarve tulla kuulluksi. Oppilas tarvitsee opettajalta jotakin, jotta voi voida hyvin ja kehittyä. Opettajan ja oppilaan suhde näyttäytyy sellaisena, että oppilas tarvitsee opettajalta jotakin. Esimerkkinä oppilaan oppiminen edellyttää opettajalta jotakin toimintaa, kuten tukemista. Tarvitsevan positiota ilmeni kaikkien opettajan toimijapositioiden parina, paitsi pakottajan ja miellyttäjän position kanssa. Psykologisia perustarpeita (autonomian, kompetenssin ja liittymisen tarve) tukeva vuorovaikutus kuului kurssin sisältöön, sillä niiden täyttymistä pidetään itsemääräämisteorian ydinajatuksena edellytyksenä autonomisen motivaation synnylle (ks. Deci & Ryan, 2000) ja tämä itsemääräämiseorian osateoria on yksi omiaan selittämään motivoivan haastattelun tehoa (esim. Vansteekinsten & Sheldon, 2006). Oppilaan tarvitsevan positiota konstruointiin kuitenkin monista muistakin tarpeista käsin. Tässäkin positiossa oppilas rakentuu subjektina opettajan toimijapositiolle, mutta kuitenkin siten, että oppilaan kokemusmaailmaa arvotetaan merkitykselliseksi ja ”huomioidaan”.

Seuraavassa katkelmassa opettajaopiskelija kirjoittaa tuntien suunnittelusta oppilaan tarvitsevan positiota vasten. Oppilaan viihtymistä ja oppimista tunneilla tukee opettajan tekemät toimet, ja niitä konstruoidaan tavoiteltavaksi.

Itsemääräämisteorian käsitteleminen vahvisti omaa käsitystä siitä, kuinka tärkeää onkaan pitää tunteja suunniteltaessa mielessä kolme ihmisen perustarvetta; autonomia, pätevyys ja yhteenkuuluvuus. Ajattelen, että jos pystyy tunteja suunniteltaessa ottamaan nämä asiat huomioon tukee se varmasti oppilaiden viihtymistä ja oppimista tunneilla.

6.1.3 Jämpin positio

Jämpin positiota esiintyi erityisesti katkelmissa, joissa opettajuuteen liittyviä järjestyksenpitoon ja tilanteenhallinnallisia tehtäviä refleктоitiin. Erontekoa tehtiin liiallisen ja kohtuullisen hallinnan suhteen. Opettaja pitää järjestystä ja kuria yllä, mutta ei vedä sitä yli. Ylimenevään järjestyksenpitoon tehtiin siten erontekoa. Lisäksi opettaja on luotettava ja mukava, mutta ihan kaikkea ei tarvitse kuunnella. Opettajuuteen liitettävä ”rennolla otteella luokan päässä toimiminen” luonnehti varsin hyvin tätä positiota.

Jämpille muodostui oppilaskategorian päämiehiä (esimerkiksi oppilaan kokemus), mikä erotti sen myöhemmin esiteltävästä pakottajan positioista. Jämpin positiota luonnehdittiin tavoiteltavana linjassa motivoivan vuorovaikutustyylin kehukseen. Jämpti opettaja hallitsee tilanteet ja on kompetentti toimimaan haastavissa tilanteissa, esim. rauhoitteluun oppilaat. Hän osaa toimia menettämättä tilanteenhallintaa ja laittaa asiat toimimaan nopeallakin aikataululla tarpeen vaatiessa. Opettajalla on koko ajan tilanteissa langat käsissään. Jämpin positiota verrattiin pakottajan positioon, kun refleктоitiin kurinpidon sopivaa tasoa. Toisaalta jämpin positiota konstruointiin myös oppilaan tarpeiden ympärillä; Oppilaat tarvitsevat järjestystä. Jämptiys kytkeytyi aineistossa myös opettajan roolivaatimuksiin. Toisaalta tämän position piiriin lukeutui myös olemukseen liittyvä luontainen auktoriteetti, jota konstruointiin ikään kuin sisäisenä ominaisuutena tai opettajan olemuksellisenä piirteenä. Opettaja voi ”omata” auktoriteetin ja sitä voi myös ”käyttää myös väärin”.

Seuraavassa katkelmassa jämäptiyttä konstruoidaan tavoiteltavaksi opettajuudeksi, sillä kirjoittaja haluaa olla ”se mukava opettaja, joka osaa myös tarpeen tullen olla tiukka ja pitää järjestystä yllä”. Toimijuus rakentuu palvelemaan kirjoittajan omaa kehittymistä opettajana.

Tälle kurssille asetin tavoitteeksi oppia vuorovaikutuksen keinoja ja käyttäytymismalleja myös haastavampiin tilanteisiin. Koen, että minulla on vielä kehitettävää vaikeiden ryhmien kanssa, jolloin pelkkä omana iloisena itsenä toimiminen ei riitä. Haluan olla se mukava opettaja, joka osaa myös tarpeen tullen olla tiukka ja pitää järjestystä yllä.

Tähän positioon liittyväksi tyypilliseksi huoleksi konstruoitui jämäptiuden positioon liittyvän auktoriteetin aseman menettäminen. Lisäksi sitä kyseenalaistettiin ja konstruoitui epävarmuutta, miten opettajana kuuluu toimia rajojen asettamisen ja oppilaiden tarpeiden tukemisen tai luottamussuhteen luomisen yhteensovittamisessa. Rajojen vetämiselle esitetään perusteluita, esimerkiksi käytännön syillä. Toisaalta omaa rajojen vetämistä kyseenalaistettiin myös, olisiko tilanne vaatinut rajoja ja asemoitiin liian tiukkojen rajojen asettaminen vastakkain oppimisen kanssa (oppilaat olisivat ehkä oppineet enemmän ilman rajoja?).

Toki tulee muistaa, että liikunnanopetuksessakaan kaikkea ei voi, eikä edes tarvitse kuunnella. Jos kuuntelisi ihan kaikkea ja kaikkia, ei tunnin pitämisestä tulisi varmaan yhtään mitään.

Tässä tehtiin mielenkiintoisesti jopa eroa auktoriteetin ja jämäptin positioiden välillä; parhaat opettajat eivät pitäneet kuria, vaan omasivat auktoriteetin. Tulkitsin nämä silti samaksi positioiksi, koska muissa katkelmissa erottelu ei ollut niin selkeä.

Oli mielenkiintoista kuulla muiden mielipiteitä esimerkiksi siitä, että alussa tulisi pitää tiukkaa kuria, jota voisi sitten jatkossa hieman löysentää. Tämä sai minut miettimään oman koulu-urani parhaita opettajia, ja heidän toimintatapojaan. Muistaakseni he eivät pitäneet mitenkään erityistä kuria, he omasivat auktoriteetin, loivat hyvän hengen luokkaan ja ehkä täten motivoivat oppilaat käyttäytymään tunneillaan.

Auktoriteetin ja jämäptiuden yhdistin samaan positioon, vaikka auktoriteetista konstruoidaan muutamissa katkelmissa jämäptiudesta erillistä ominaisuutta. Auktoriteetti, joka ”vain on” tai ei ole opettajan ominaisuutena, sekä jämäptiys tilanteenhallintana. Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa ilmenee tämä auktoriteetin ominaisuuden ja jämäptiuden erojen konstruointi, kun ”opettajan tulee olla luokan pää” (auktoriteetti) ja ”pitää homma kasassa” (jämäpti).

*Auktoriteetti on mielenkiintoinen asia. Eräs opettaja kysyi minulta muutama päivä sitten, mitä mielestäni auktoriteetti tarkoittaa. Siinä sitten jouduin hetken aikaa miettimään, että niin, mitäs se sitten tarkoittaakaan. Omasta mielestäni auktoriteettiakin voi käyttää väärin ja ”hallita” luokkaa vallan avulla. Itse koen, että **opettajan tulee olla luokan pää ja pitää homma kasassa, mutta kuitenkin rennolla ja mukavalla otteella pilke silmäkulmassa. Uskon tämän edistävän tulevien oppilaideni kokemuksia liikunnasta.***

Seuraavassa katkelmassa rakentuu haaste oppilaan huomioimiseen liittyvän voimaannuttajan position ja jämäptin positioon liittyvän auktoriteetin ominaisuuden yhteensovittamisessa. Oppilaiden huomioiminen rakentuu potentiaalisesti uhkaksi auktoriteettiasemalle, tai ainakin opettajaopiskelija peräänkuuluttaa toimintamalleja oppilaan tukemisen ja tilanteen vaatiman tiukkuuden yhteensovittamiseksi.

Ensivaikutelman luomiseen liittyen minua jäi kuitenkin askarruttamaan muutama seikka. Olen itse usein hyvin avoin, iloinen ja oppilaat huomioiva uuden ryhmän kanssa, mutta aina, esimerkiksi hieman vilkkaamman ryhmän kanssa, se ei kuitenkaan toimi. Olen huomannut, että välillä tilanne vaatisi pientä tiukkuutta, jotta en menettäisi auktoriteettiasemaani. Miten tällöin toimitaan?

Jämäptin positiolle tyypillisiä oppilaskeskeisiä päämiesintressejä, joita opettajan toimijuus rakentui palvelemaan, olivat **tilanteenhallinta oppilaan tarpeita varten ja yleinen järjestyksenpito**. Jämäptin positio palveli oppilasta päämiehenä, mutta siihen liitettiin myös järjestyksenpidosta huolehtiminen. Tätä positiota muodostui esimerkiksi kohdissa, joissa raporteissa käsiteltiin kurssin aiheista konfliktinratkaisua ja haastavia ryhmiä, mutta ei ainoastaan näissä yhteyksissä.

Jämpin position kanssa ilmeni usein (mutta ei aina) oppilaan haastajan positiota, jonka esittelen seuraavassa alaluvussa. Jämpin position kanssa ilmeni myös muita oppilaspositioita (katso taulukko 2.).

6.1.4 Oppilas: Haastajan positio

Haastajan positio oppilaalle muodostui, kun oppilasta konstruoitiin opettajan toimintaa jollakin tapaa haastavana. Esimerkiksi aktiivisesti hankalana tai vastarintaa tekevänä. Tähän liittyi myös oppilaan aktiivisesti opettajalle tuomat vaatimukset. Positiolle ominaista oli, että oppilas positionaan aktiivisesti haastaa opettajaa toimimaan tai ottamaan tilannetta haltuun.

Seuraavassa katkelmassa oppilaan haastajan positio rakentuu kohdassa, jossa opettajaopiskelija konstruoi oppilaan kohtaamiseen liittyviä haasteita. Oppilaan positiona on tuottaa toimijuudellaan jokin haaste opettajalle, johon opettaja vastaa toimimalla.

Teimme aluksi case-tapauksia kahdessa ryhmässä, joista toisen ryhmän tuli havainnoida mitä vuorovaikutuskeinoja niissä käytettiin. Meidän ryhmä käytti tässä kohtaa ((erään opiskelijan)) kokemusta haastavasta oppilaasta. ((poistettu kohta, josta käy ilmi, kenen kokemuksesta on kyse)) miten kohtaan oppilaan, jota liikunta ei juurikaan kiinnosta ja haastaa sinua tunneilla omilla vaivoillaan? Paljon olen valmis käyttämään häneen aikaa, mitkä hänen huomioistaan jätän omaan arvoonsa, mihin vastaavasti puutun?

Haastajan positiota esiintyi myös tarvitsijan oppilasposition kanssa, kuten seuraavassa katkelmassa ilmenee.

Oppilas, joka on haastava joka tunnilla vie opettajan huomiota muilta oppilailta. Mutta toisaalta, tässä kohtaa tulemme myös siihen, eikö nämä heikon liikuntamotivaation oppilaat tarvitsisi huomiota ja tukea juuri kaikkein eniten, jotta heidän liikuntakäyttytymiseensä voitaisiin vaikuttaa. Haluan ajatella, että pitkäjänteinen työ, juuri näiden oppilaiden kanssa tuottaa positiivista tulosta.

6.1.5 Varustajan positio

Tämä opettajapositio muodostui, kun opettajan toimija-asema oppilaan valmentamista hänen tulevaisuuttaan varten painottui. Opettajan tehtävä oppilaan valmentamisessa elämää ja

tulevaisuutta varten. Oppilaalle ”elämäneväiden tarjoaminen” liittyi varustajan position sanastoon. Tätä perusteltiin toisinaan yhteiskunnallisen tason päämiehillä. Nimesin tämän varustajan positioksi, koska siinä korostui ikään kuin oppilaan valmistaminen jotakin varten.

Paikoitellen ero erityisesti varustajan ja voimaannuttajan positoiden välillä ei ollut kristallinkirkas, mutta päämiestarkastelu selkeytti näiden positoiden eroja ja tuki lopullista tulkintaa eri positioista. Yleisinä eroavaisuuksina päämiehissä ilmeni, että varustajan positiossa oppilaan pärjääminen nimenomaan tulevaisuudessa ja voimaannuttajan positiossa hänen myönteiset kokemuksensa rakentuivat opettajan toimijuudella palveltavaksi tekijäksi.

Varustajan positiossa oppilasta varustettiin esimerkiksi hyödyllisillä ja tarpeellisilla tiedoilla. Oppilaita varustettiin liikunnallisesti aktiivista elämäntyylä varten ja tarvittavia taitoja olivat esimerkiksi sosiaaliset taidot, sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot. Seuraavassa katkelmassa varustajan positio muodostuu, kun painotetaan tärkeitä elämäntaitoja keskeisenä opetettavana asiana.

Liikuntatunti voi kuitenkin olla oppilaan ainoa liikunnallinen hetki viikossa, jolloin sen sisältö nousee vielä suurempaan rooliin. Haluaisin itse tulevana opettajana edistää oppilaideni tunne- ja vuorovaikutustaitoja, sillä välillä tuntuu, että niitä väheksytään. Ne kuitenkin ovat yksi tärkeimmistä taidoista elämässä.

Varustajan positiossa oli tähtäin tulevaisuudessa ja oppilaan tasapainoiseksi aikuiseksi kasvun palveleminen ilmeni usein keskeisenä opettajan tehtävänä.

Opettajan ammatissa ollaan päivittäin tekemisissä erilaisten lasten ja nuorten kanssa, jotka tarvitsevat välittävää, luotettavaa ja asianmukaista tukea sekä aikuisen mallia kasvaakseen tasapainoisiksi aikuisiksi.

Varustajan positiossa rakentui päämieheksi myös opettajan eettinen vastuu ja toimenkuvaan kuuluva vastuu edistää oppilaiden hyvinvointia. Tämä ei ole ristiriidassa position oppilaskeskeisyyden kanssa, mutta perusteluja haetaan ikään kuin eri tasolta.

Toisaalta, jos mietitään liikkumisen vaikutuksia oppimiskyvyn kannalta (useissa liikuntatieteellisissä tutkimuksissa on osoitettu liikunnan kehittävän

kognitiivisia taitoja, vaikuttavan aivojen rakenteeseen erityisesti muistitoimintoihin osallistuvalla hippokampaalisella alueella, ja lisäksi liikunnan on havaittu muun muassa vähentävän oppilaiden käytöshäiriöitä koulussa), on liikunnanopettaja mielestäni eettisesti vastuussa myös siitä, että liikuntatunnilla saavutetaan tavoiteltu verenkierron vilkastuminen, jolloin edellä mainittuja myönteisiä vaikutuksia oppimiseen voidaan saavuttaa.

Uskottava liikunnanopettajan toimijuus huomioi edellä mainitun opettajan eettisen velvollisuuden ja varustaa oppilaita tulevaisuuden työelämää varten, kuten seuraavassa katkelmassa.

Taloustieteellisissä tutkimuksissa on lisäksi todettu, että sosiaalisten taitojen rooli tulee työelämässä korostumaan (tällä hetkellä taloustieteellisen tutkimuksen mukaan tienataan aloilla, joilla vaaditaan sekä korkeita matemaattisia taitoja että vahvoja sosiaalisia taitoja), joten ajattelisin, että liikunnanopetuksessa voisi olla erittäin järkevää hyödyntää tällä kurssilla käsiteltyjä asioita. Näitä asioita voisi hyödyntää paitsi omassa vuorovaikutuskäyttäytymisessä, myös opettamalla vastaavia asioita oppilaille liikunnan- tai terveystiedon tuntien yhteydessä.

Varustajan positiossa toimijuus rakentui palvelemaan pääsääntöisesti oppilasta: oppilaan tulevaisuuden tarpeita, eli mitä oppilas tarvitsee nyt pärjätäkseen tulevaisuudessa niin elämässä, työelämässä, kuin oman terveydenkin suhteen. Positiota lähestyttiin myös ammattietiikan näkökulmasta. Lähtökohtana olivat kuitenkin oppilaan tarpeet, oppiminen ja kokemukset. Lisäksi omaa opettajaroolia ja ihanneopettajuutta palveltiin, kuten muissakin positioissa silloin kun opettajan vakuuttavaa ammatillisuutta rakennettiin.

6.1.6 Rohkaisijan positio

Rohkaisijan positiossa opettaja rohkaisee oppilasta tekemään epämiellyttäviä asioita ja menemään epämunakavuusalueelle, tai osallistumaan toimintaan. Opettajan asemaan liitettiin tässä positiossa oppilaan houkuttelu tekemään asioita, joita tämä ei ehkä muuten tulisi tehneeksi. Tätä positiota konstruointiin käyttämällä myös motivoinnin käsitettä, mutta koskien

jotakin tiettyä toimintaa tai tilannetta, johon oppilasta yllytetään. Esimerkiksi ”motivoida tanssimaan” eri tavoin vuorovaikutustekniikoilla, tai hieman ”puskea”, eli houkutella oppilas osallistumaan toimintaan ikään kuin lempeästi. Tässä positiossa opettaja esimerkiksi tutustuttaa oppilasta itselleen vieraisiin asioihin, tai kannustaa heitä. Rohkaisemisen positiossa saatettiin oppilasta rohkaista myös opettajaan turvautumiseen tai opettajan puoleen kääntymiseen, kertomaan asioitaan opettajalle.

Kun voimaannuttajan positiossa opettaja tukee oppilaan valmiuksia tai pyrkii lisäämään niitä, niin rohkaisijan positiossa opettaja pyrkii sytyttämään oppilaan oman halun tehdä opettajan valitsemia asioita. Tähän liittyi myös kannustaminen, innostaminen ja positiivisen palautteen anto. Lisäksi positioon liittyi myös luottamuksen herättäminen.

Seuraavassa katkelmassa rohkaisijan position toimijuuteen liitetään oppilaan tarpeen lukeminen siinä, milloin on sopivaa rohkaista ja kannustaa (puskea), milloin taas täytyy antaa olla.

Opettajana olo vaatii hyvää oppilaan tuntemusta ja herkkiä tuntosarvia sen suhteen, milloin jokin asia todella vaatii oppilaalta liikaa (esimerkiksi pelko) ja milloin oppilasta tulee hieman puskea ja motivoida jonkin asian kokeilemiseen.

Rohkaisijan positiossa keskeistä oli opettajan toimijuus oppilaan toiminnallistamisessa, mutta oppilaskeskeisesti eikä ulkoisen kontrollin keinoin. **Rohkaisijan positiossa päämies oli jälleen oppilas – tarkemmin kuvailtuna esimerkiksi oppilaan uskallus, tarpeet ja osallistuminen olivat palveltavia päämiesintressejä.** Tämä teki rohkaisijasta oppilaskeskeisen ja motivoivan vuorovaikutustyylin viitekehyksen kanssa linjautuvan position.

6.1.7 Ilmapiirin luojan positio

Ilmapiirin luojan positiossa keskeistä oli olosuhteiden ja tunnelman luojana toimiminen ja yleisestä ryhmän ”hengestä” vastaaminen. Tätä ilmeni erityisesti kohdissa, missä painotettiin ryhmädynamiikan, ryhmäytymisen ja hyvän yleisen ilmapiirin merkitystä oppilaiden oppimiselle tai yleiselle viihtymiselle, tai koko ryhmälle yhteisesti. Tähän positioon liittyi opettajan osuus konfliktien ratkomisessa ja ennaltaehkäisyssä, oman olemuksen hallinta

(rauhallisuus) ja otollisten olosuhteiden luominen esimerkiksi rakenteen antamisen avulla. Opettajan tehtävä ilmapiirin luomisessa konstruoitui myös välineelliseksi monille erilaisille muille päämäärille, kuten esimerkiksi oppilaiden luottamus opettajaa kohtaan ja viihtyminen.

Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa ilmenee, miten voimaannuttajan positiolla ja ilmapiirin luojan positiolla on yhteisyyttä, sillä olosuhteiden luominen konstruoidaan tässä väyläksi tukea oppilaan tarpeita:

Nuorten pitää pystyä arvostamaan itseään ja terveyttään. Sitä varten heille on luotava olosuhteet jossa he voivat tuntea itsensä arvostetuiksi ja näin myös saada pätevyudentunnetta ja motivaatiota lisää.

Tästä positiosta opettaja ikään kuin luo toimintaympäristöä, joka tukee erilaisissa muissa päämäärissä. Tällaisia päämääriä voivat olla esimerkiksi oppilaan tarpeiden tukeminen tai järjestyksen ylläpitäminen. Ilmapiirin luojan positioon kuului tyypillisesti myös, että opettaja huomioi asemansa koko ryhmän dynamiikassa tai on vastuussa kokonaisuudesta. Eräässä katkelmassa ilmeni ilmapiirin luojan position ydin varsin hyvin, kun opiskelija kirjoitti, että ei voi välttämättä vaikuttaa kaikkeen oppilaan elämässä (varustajapositio), mutta voi kuitenkin vaikuttaa **parhaiden mahdollisten olosuhteiden luomiseen, jotta positiivisia kokemuksia syntyy.**

Seuraavassa katkelmassa rakentuu opettajalle ilmapiirin luojan positio ja kuuntelijan positio; esimerkiksi konfliktin syyn selvittämiseen viitattaessa konstruoituu kuuntelijan positio. Ilmapiirin luojan positio ilmenee, kun viitataan konfliktien ehkäisyyn ja ratkaisun merkitykseen ilmapiirin ja yhteishengen kannalta. Lisäksi opettajan uskottavaksi toimijuudeksi rakentuu opettajan oma rauhallisuus ja ”kukkoilun ja uhoamisen” välttäminen, jossa ilmenee tämän position kanssa konstruoitunut itsehallinnan haaste (haasteista tarkemmin alaluvussa 5.3).

Konflikteja voi koulumaailmassa syntyä monien eri henkilöiden kesken. Yleensä opettajan rooliin kuuluu myös konfliktien selvittely, vaikka hän ei olisikaan kumpikaan kiistelevistä osapuolista. Konfliktien ehkäisy ja ratkaiseminen auttaa oppilasryhmän tai luokan ilmapiiriin ja yhteishenkeen. Konfliktien ratkomisessa on tärkeintä olla itse rauhallinen ja välttää

*katsomamme videon järjestyksenvalvojan ”kukkoilu ja uhoaminen”.
Konfliktia on myös vaikea ratkoa, jos ei tiedetä konfliktin synnyn syytä,
avoimet kysymykset siis kunniaan.*

Ilmapiirin luojaan positio oli yleinen oppimispäiväkirjaraporttien niissä kohdissa, missä käsiteltiin ensivaikutelman merkitystä, rakenteen luomista ja myös konfliktinratkaisuun liittyvissä kohdissa. Ilmapiirin luojaan toimijapositio rakentui palvelemaan **tyypillisesti mm. luottamuksellinen ja rauhallinen tunnelma eli ilmapiiri, oppilaiden kokemukset ja ryhmä kokonaisuutena. Tulkitsen nämä hienovaraiset piirteet päämiehissä oppilaiden palvelemiseksi päämiesryhmänä.** Päämiesintressien yksityiskohdissa oli paljon variaatiota, mikä voi liittyä ilmapiirin luojaan position luonteeseen, koska opettaja ilmapiirin luojaan tuottaa ilmapiirin ja olosuhteet, jotka mahdollistavat monenlaisten päämäärien toteutumista.

Ilmapiirin luoja on myöhemmin esiteltävän kuuntelijan position lailla muita positioita mahdollistava positio, eli tämän position toimijuus edelsi paikoitellen aineistossa tiiviisti toiseen positioon sisältyvää toimijuutta. Ei kuitenkaan säännönmukaisesti. Esimerkiksi ilmapiirin luominen voi mahdollistaa sen, että opettaja toimii myös jämpinä. ”Mahdollistavat positiot” havainnollistavat yleisesti ottaen positioden monimutkaisia ja yhteenkietoutuneita keskinäisiä suhteita.

Seuraavassa alaluvussa esittelen ilmapiirin luojaan opettajaposition kanssa yleisesti esiintyneen oppilaan tarkkailijan position. Tarkkailijan positio esiintyi usein ilmapiirin luojaan position kanssa, mutta molemmat positiot esiintyivät muidenkin vastinparien kanssa yhdessä.

6.1.8 Oppilas: Tarkkailija

Tätä positiota muodostui paljon ilmapiirin luojaan opettajaposition kanssa. Tarkkailijan positiossa oppilaan reagoiminen ja vaikutteiden ottaminen opettajasta oli keskeistä. Oppilas tarkkailee opettajaa, ja tästä syystä esimerkiksi opettajan on tärkeää hallita itseään ja ilmaisuaan. Tarkkailijan positiota ilmeni opettajapositioista voimaannuttajan, kuuntelijan ja ilmapiirin luojaan position parina. Tarkkailijan positio ilmensi vuorovaikutuskeskeisyyttä, kun tässä ja kuuntelijan positiossa näytti keskeisenä teemana olevan, että opettaja ja oppilaat ottavat vaikutteita toisiltaan ja lukevat toisiaan.

Seuraavassa katkelmassa oppilaan positioksi konstruoituu tarkkailija, sillä kirjoittaja kuvaa miten lapset huomaavat opettajan hermostuneisuuden. Tässä tämä kietoutuu yhteen ratkaisukeskeisen neuvontatyylin kanssa, jossa opettajan oma rauhoittuminen on olennaista.

Ratkaisukeskeisestä neuvottelutyylistä tärkein pointti itselle tästä on muistaa, että ensin olisi hyvä rauhoittua itse ja sitten vasta rauhoitella muita. Toiset (lue: lapset) kyllä huomaavat, jos olet itse hermostunut ja heidän on vaikea rauhoittua tällaisessa tilanteessa itse.

6.1.9 Kuuntelijan positio

Tässä positiossa opettaja aktiivisesti yrittää kuunnella oppilasta, tutustua ja/tai sopeuttaa toimintaansa saamaansa tietoon. Tämä positio ilmeni, kun korostettiin oppilaantuntemuksen merkitystä. Tätä positiota muodostui luonnollisesti pitkälti kuuntelun taitoja reflektioivissa kohdissa, mutta myös muissa yhteyksissä, joissa usein painottuivat oppilaantuntemukseen liittyvät tekijät.

Oppilaan kuunteleminen konstruointiin sellaisenaan tärkeäksi, tai sen kautta voitiin saavuttaa joku toinen päämäärä, kuten taitavammin oppilaiden ominaisuudet huomioiden sopeutettu opetus.

Osa näistä tekniikoista pääsin jo kokeilemaan opetusharjoituksissa, ja välillä ne toimivat ja välillä eivät. Hyvän oppilaantuntemuksen avulla pystyy kuitenkin valitsemaan tilanteeseen parhaiten sopivat tekniikat ja välttämään niitä, mitkä eivät kyseisen oppilaan kanssa toimi.

Kuuntelijan positioksi luokittelin harkinnan jälkeen myös kohdat, missä **reflektoidaan opettajan aktiivisia pyrkimyksiä olla helposti lähestyttävä**, jonka puoleen oppilaat kääntyvät ongelmatilanteessa. Toisaalta nämä olisivat voineet sopia myös voimaannuttajan tai rohkaisijan positioon. Kuuntelijan positiota ilmeni erityisesti kuuntelun taitoja reflektioivissa kohdissa. Tämä erottuu esimerkiksi voimaannuttajan positioista siinä, että tässä positiossa **opettajan aktiivinen rooli oppilaan lukemisessa ja sen hyödyntämisessä** korostui.

Seuraavassa katkelmassa ilmenee hyvin tietoisesti rakennettava opettajan asema oppilaan kuuntelijana. Opettajalta vaaditaan taitavaa kykyä lukea ja ”aistia” ihmisiä, joka mahdollistaa muita opettajan päämääriä, kuten mainitun toisen osapuolen arvomaailmaan tunkeutumisen.

Valmennettavan (tai oppilaan) on pystyttävä samaistumaan valmentajaan, mitä helpottaa tämä ns. energiaempatia, joka tosin vaatii valmentajalta tai opettajalta taitavaa kykyä lukea ja aistia ihmisiä. Kun hyvä energiatasapaino on saavutettu, voidaan muutospuhetta lähteä kaivelemaan hyvin monista eri lähtökohdista käsin, ja näitä kävimmekin tunnilla useita läpi. Itse olen kokenut hyvin hyödylliseksi ihmisen arvomaailmaan ”tunkeutumisen”.

Seuraavassa katkelmassa oppilaan kuunteleminen liitetään vahvasti suhteiden luomiseen. Tulkitsen katkelmassa humanistisen diskurssin mukaisen näkökulman oppilaista, kirjoittajan käyttäessä oppilaista käsitteitä ”muut ihmiset” joiden ajatuksista ja hyvinvoinnista on kiinnostunut. Kuuntelijan positioista käsin uskottavaan liikunnanopettajan toimijuuteen liitetään seuraavassa katkelmassa myös tietyn neutraliteetin säilyttäminen ja oppilaan ajatusten arvottamisesta pidättäytyminen.

Opettajana koen, että minulle on yleensä luonnollista ja helppoa luoda tällaisia suhteita, sillä olen aidosti kiinnostunut muiden ihmisten ajatuksista ja hyvinvoinnista. Mielestäni olen hyvä kuuntelija, enkä myöskään koe arvottavani muiden ajatuksia tai tekemisiä, joten uskon, että oppilaat voisivat jopa rohkaistua kertomaan sellaisia ajatuksia, joiden kertominen ei ole ulkopuoliselle kovin helppoa.

Kuuntelijan positio ilmenee ”vastapuolen” tuntemisen ja lukemisen konstruomisessa tärkeäksi osaksi vuorovaikutuskeinojen valintaa. Vuorovaikutuskeinon valintaan konstruoidaan merkitykselliseksi palveltavaksi intressiksi oppilaan kokemus, kun kirjoittaja perustelee, että häntä itseään olisi ärsyttänyt tietty toimintatapa. Ei-kuunteleva opettaja voi vahingossa ”lisätä vettä myllyyn” oppilaalle.

Olemme kurssilla käyneet paljon erilaisia keinoja, joiden käyttöä pitää harkita tilannekohtaisesti. Tärkeää on tuntea vastapuoli ja lukea häntä, jotta ei vahingossa lisää vettä myllyyn. Esimerkiksi ”riitapukarille” positiivisen palautteen anto ei mielestäni ole aina kovin hyvä vaihtoehto. Tämä olisi

ainakin itseäni tulistuneena ärsyttänyt vain enemmän. Pohdintamme kurssilla korostavatkin sitä, että oppilaan- ja ryhmäntuntemus erilaisissa vuorovaikutustilanteissa on erittäin tärkeää.

Kuuntelijan positiota ilmeni paljon ja sille muodostuvissa päämiehissä oli variaatiota. Kuuntelijan positiossa mahdollistui oppilaalle tietynlaisen kokemuksen (esimerkiksi kuulluksi tulemisen kokemus) tuottaminen kuuntelemalla, tietynlaiseen opettaja-oppilas suhteen tavoittelu, mutta se toimi myös muita oppilaskeskeisiä positioita mahdollistavana positiona. Silloin kuuntelemisen kautta tavoiteltava oppilaantuntemus saattoi palvella muita toimijapositioita, kuten rohkaisijan positiota. Kuuntelijan positio esiintyikin usein rohkaisijan ja voimaannuttajan position kanssa. Opettajalle kuuntelijapositiona muodostuvia kirjaimellisen tason havaintoja toimijuuden palvelemisen kohteesta olivat siten esimerkiksi tyypillisesti **oppilaan kokemukset ja ”yhteys”, eli oppilaan ja opettajan välinen suhde.** Olen nämäkin tulkinnut oppilaaksi päämiesluokkana. Oppilaantuntemus oli tärkeä luonnehtiva tekijä opettajan vakuuttavan toimijuuden rakentamisessa kuuntelijan positioista käsin. Kuuntelijan positio näyttää muodostuvan erityiseksi suhdepositioksi sen lisäksi, että siinä rakentuu myös aktiivinen kuunteleva toimijuus. Esimerkiksi rohkaisijan positio ja kuuntelijan positio asemoituivat lähelle toisiaan, sillä paikoitellen niitä konstruointiin keskinäisessä suhteessa; oikeanlaiselle rohkaisemiselle kuunteleminen konstruointiin paikoitellen olennaisena ehtona.

Kuuntelijan positio mahdollistaa oppilaantuntemusta, joten se voidaan tulkita yhdeksi ”oppilaskeskeisistä” ja autonomiaa tukevan vuorovaikutustyylin kanssa linjassa olevista positioista. Oppilaskeskeisten positioiden yhteydessä korostui yleisesti vuorovaikutustaitojen merkitys opettajan työvälineenä, verrattuna substanssiosaamiseen. Seuraavassa katkelmassa havainnollistuu vuorovaikutustaitojen kytkeytyminen oppilaantuntemukseen, kun kirjoittaja perustelee vuorovaikutustaitojen kehittämisen päämääräksi omaa kiinnostusta oppilaiden maailmaa kohtaan tai oppilaantuntemusta itsessään.

Haluan kehittää vuorovaikutustaitojani, sillä minua kiinnostaa jokaisen oppilaani ajatukset ja elämä.

6.1.10 Miellyttäjän positio

Miellyttäjän positioissa opettajan toimijapositiona keskeistä oli pidättäytyä antamasta negatiivista palautetta ja vain myötäillä rajattomasti oppilaan toiveita ja haluja. Tätä rakennettiin yksistään erontekona vakuuttavasta opettajatoimijuudesta ironisoimalla oppilaskeskeisyyttä. Vedottiin esimerkiksi realismiin ja käytännötilanteiden vaatimuksiin. Oppilaan liiallista tukemista konstruointiin retorisesti hieman epärealistiseksi haihatteluksi.

Toisaalta mikä välillä vähän häiritsi, että aina pitäisi antaa pelkkää positiivista palautetta ja tehdä mitä oppilaat haluaa ja kenellekään ei saa tulla paha mieli ja kenenkään ei tarvitse tehdä mitään mitä eivät halua. Tästä kurssilla kyllä keskusteltiin. Juuri työelämässä aloittanut kaverini totesikin hiljattain "aina ei ihan pelkät minäviestit riitä".

Buscariolli ja Vesala (julkaistavana) tutkivat lääkäreiden (physicians) positiivisia ja negatiivisia arviointeja koskien potilaan autonomiaa ja miten tätä tehdään hyväksyvällä tai varautuneella retorisella asemoitumisella. Miellyttäjän positiossa näyttää retorisen sosiaalipsykologian käsitteistöllä tehtävän retorisesti kriittinen varaus oppilaan autonomian tukemista kohtaan, joka on motivoivan vuorovaikutustyylin menetelmässä keskeistä.

Miellyttäjän positio erosi esimerkiksi oppilaskeskeisestä voimaannuttajan positioista siten, että tätä rakennettiin epävakuuttavaksi ammatilliseksi toimijuudeksi. Opettajan toimijuus rakentui tässä positiossa palvelemaan sokeasti oppilaan tahtoa, kun voimaannuttajan positiossa oppilaan erilaiset tarpeet ovat lähtökohtana. Keskeinen ero on kuitenkin, että miellyttäjän positio oli ironisoiva ja kriittisissä katkelmissa muodostunut positio. Toisaalta tähän positioon liittyi myös oppilaan varjelu mielipahalta, kun voimaannuttajan positiossa varottiin tuottamasta negatiivisia kokemuksia oppilaalle. Oppilaan tarpeiden tukeminen on uudelleenjäsennetty oppilaan halujen sokeana toteuttamisena.

Seuraavassa katkelmassa ilmenee miellyttäjän position rakentuminen lähinnä ironisoiduksi versioksi motivoivan vuorovaikutustyylin oppilaskeskeisyydestä. Kirjoittaja konstruoi motivoivan vuorovaikutustyylin tekniikoissa huolekseen sen, että tuntuu että mitään ei saa sanoa eikä tehdä, ja ei oikein tiedä vaihtoehtoisia tapoja toimia ja hallita tilannetta. Tässä miellyttäjän positioista rakennetaan ei-vakuuttavaa liikunnanopettajan toimijuutta ja huonosti

käytäntöä palvelevana, kun oppilaiden halujen palveleminen ei sovi arjen realismiin vaatimuksiin.

Tässä yhteydessä joku taisi sanoa palautteesta jossa ”melkein kaikki oli hyvin mukana tunnilla”. Käytin itse hyvin samantyylistä palautetta, koska tunti tosiaan meni niin, että melkein kaikki oli mennyt hyvin. Miten palaute sitten pitäisi kääntää? Kuten kurssilla keskustelimmekin ”pullopersesukupolvesta” niin se jäi myös itseä mietityttämään. Koen nämä vuorovaikutusjutut todella tärkeiksi ja tosi paljon on tullut hyviä vinkkejä ja ideoita, mutta välillä tuntuu että minkäänlaista negatiivista palautetta ei saisi antaa eikä tehdä mitään sellaista mistä oppilaat eivät tykkää, mikä on aika haastava lähtökohta. Nyt toki hieman liioittelen, mutta yritän kohdata sitä realiteettia liikuntasalissa kahdeksalta aamulla, kun kellään ei ole liikuntavaatteita, että miten saan sen käännettyä positiiviseksi.

Päämiesasemassa miellyttäjän positiossakin on oppilas, mutta tätä rakennetaan erontekona vakuuttavan liikunnanopettajan toimijuuteen nähden. Opettajaa rakennetaan ikään kuin **agentiksi** päämiehelleen oppilaalle Banduran lähitoimijan käsitteen valossa (esim. Bandura, 2001). Opettajilla vaikuttaa tutkimuksissa olevan huoli siitä, että liika autonomian tukeminen on liiallista sallivuutta (Reeve & Halusic, 2009) ja se yhdistetään kaaokseen ja hallinnan menetykseen (Aelterman, ym. 2019). Miellyttäjän positio heijastelee tätä mielikuvaa. Miellyttäjän positiossa opettajasta rakennetaan toimijaa, joka palvelee ikään kuin agenttina oppilaan intentioita. Päinvastoin kuin jäljempänä esiteltävässä opettajan pakottajan positiossa, jossa asia ilmeni käänteisesti ja oppilas toimi agenttiasemassa opettajan pyrkimyksille päämiehenä.

6.1.11 Oppilas: Palveltava

Palveltavan positiossa oli kahta ”alakategoriaa” tai ominaistyyppiä: Oppilas mielipahalta suojeltavana, tai oppilas opettajan juoksuttajana (opettaja itse mukautuu juoksutettavaksi). Tämä positio konstruoitui miellyttäjän opettajaposition kanssa vastinpariksi. Tällainen oppilaspositio oli opettajapositionparinsa tapaan ironisoitu ja sitä rakennettiin negatiiviseen sävyyn ja ei-tarkoituksenmukaiseksi oppilaspositioksi.

Seuraavan pätkän sätkynukkevertauksessa oppilaan positio asemoituu nimenomaan opettajaa ”juoksuttavaksi”. Tämä konstruoituu liian pitkälle viedyn oppilaan tukemisen seuraukseksi.

Mielestäni olisi ollut mielenkiintoista ja hyödyllistä keskustella kurssin aiheista esimerkiksi auktoriteetin muodostamisen ja säilyttämisen näkökulmasta. Missä menee raja oppilaiden kuuntelun, sekä ymmärtämisen, ja sätkynukkena toimimisen välillä? Ainakin itselleni tämä on yksi suurista kysymyksistä opettajuuteen liittyen ja sen pohtiminen eri näkökulmasta on aina hyödyllistä.

Toisaalta palveltavan positio ilmeni siten, että oppilasta asemoitiin suhteessa opettajaan siten, että opettaja suojelee oppilasta mielipahalta. Seuraavassa katkelmassa retorisesti kehystetään tätä positiota haastavaksi oppilaan ja opettajan väliseksi asetelmaksi ja lähtökohdaksi, kun mitään ei oikein saisi tehdä.

Koen nämä vuorovaikutusjutut todella tärkeiksi ja tosi paljon on tullut hyviä vinkkejä ja ideoita, mutta välillä tuntuu että minkäänlaista negatiivista palautetta ei saisi antaa eikä tehdä mitään sellaista mistä oppilaat eivät tykkää, mikä on aika haastava lähtökohta.

6.1.12 Pakottajan positio

Pakottajan positiota esiintyi kahdella tavalla, vakuuttavan opettajatoimijuuden mukaisena tai ei-vakuuttavaksi liikunnanopettajan toimijuudeksi rakennettuna. Pakottajan positiota konstruointiin pääsääntöisesti epävakuttavana opettajan ammatillisena toimijapositiona, eli sitä rakennettiin retorisesti argumentoiden sitä vastaan. Kurssilla tyrkyttämättömän neuvonnan tyyli on ollut yksi teemoista. Pakottava opettaja käskee ja pakottaa oppilasta tekemään asioita ja käyttää ulkoisia motivointikeinoja ja rajoitteita, ns. keppejä ja porkkanaa ja voi käyttää kontrolloivaa puhetapaa. Hän päättää mitä oppilaat tekevät, käskyttää ja antaa ohjeita. Tähän positioon liittyy siis pakottaminen, kontrolloiva kielenkäyttö ja hierarkkinen ”ylhäältäpäin” ohjaaminen. Toisaalta pakottajaposition puolesta myös argumentoitiin ja sitä rakennettiin myös uskottavaksi liikunnanopettajan toimijapositiona paikoitellen. Oppilaan pakottaminen voi olla perusteltavissa esimerkiksi opettajan eettisellä vastuulla toteuttaa liikunnanopetuksen päämäärää lasten liikuttamisessa kerran viikossa. Lisäksi tällaista

vakuuttavaa ammatillista toimijuutta perusteltiin käytännönläheisyydellä ja kurinpidollisilla tekijöillä.

Kurssi sisällöllisesti puolsi oppilaan autonomiaa ja perustarpeita tukevaa vuorovaikutustyyliä oppilaan autonomisten motivaatiolaatujen tukemiseksi, joten pakottajan position puolesta argumentoiminen ei ollut linjassa kurssilla opetettavan motivoivan vuorovaikutustyylin periaatteiden kanssa. Pakottajan position epävakuuttavuutta rakennettiin siten, että korostettiin sen jättävän oppilaan kokemusmaailman huomiotta. Pakottajan positiossa toimijuus on sellaista, että se ei palvele oppilaan kokemusmaailmaa ja autonomiaa, eli varsinaisesti oppilasta suoraan. Pakottajan position toimijuus rakentui palvelemaan esimerkiksi opettajan tottumuksia, tilanteen sujuvuutta ja käytännöllisyyttä. Oppilas ei esiintynyt palveltavana päämiehenä ainakaan suoraan tekstissä. Eräässä raportissa pakottajan positioon liitettiin itsekkyyys, kun opiskelija luonnehti olleensa itsekäs, kun ei ole ennen huomioinut oppilaiden kokemuksia toiminnassaan. Tällöin hän rakensi liikunnanopettajan vakuuttavaksi toimijuudeksi oppilaan palvelemista päämiehenä.

Pakottamiseen liittyi kontrolloiva kielenkäyttö ja tyrkyttäminen. Pakottamiseen liittyi myös oppilaan kokemuksen vähättely ja mitätöinti. Käskyttämiseen sorruttiin vanhasta tottumuksesta. Pakottajan position puolesta vastaavasti argumentoitiin käytännönseikoilla ja tottumuksella, ja **ei pelkästään opettajan tottumuksella, vaan myös oppilaiden tottumuksella käskyttävään opetustyyliin.** Totutusta poikkeamisesta voi seurata hämmennystä tai sekasortoa, tai oppilaan miellyttämistä. Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa pakottajapositiosta ei rakennettu kielteistä positiota, vaan sitä perusteltiin käskyttämistoiminnan selkeytenä ja johdonmukaisuutena. Pakottava opettaja voi olla vakuuttava opettaja sikäli, että totutusta poikkeava hämmentää ja siitä voi löytyä ”porsaanreikiä”. Kirjoittaja käyttää retorista toimijuutta tehdessään alussa myönnytyksen, ikään kuin kasvotyönä (ks. Goffman, 1955) ja sitten esittää kriittisen argumenttinsa pakottajan positiota kohtaan.

Eri vuorovaikutustekniikat joita kävimme läpi olivat minulle uusia. Kontrolloivan puhetyylin välttäminen - hyviä huomioita! Muistan itsekin, että olen joskus saanut palautetta että yrittäisi kääntää ”Älä tee näin” asiat ei kieltävään muotoon. Toisaalta puhuttiin parin kanssa siitä, että oppilaille voi

olla hämmentävää jos ope on vaan ”sitten voisitte tehdä näin ..., ottakaas tosta vaikka pallot..”. Opettaessa olen ehkä itse tottunut käyttämään käskymuotoa, jotta ohje ei jää epäselväksi tai ettei siitä löydy ”porsaanreikiä”.

Pakottajan positiota vasten yksi tarkasteli liikunnanopetuksen perimmäistä tarkoitusta: oppilaiden liikkuminen tunnin ajan vai elämäntapamuutos. Tämä näyttikin muodostuvan keskeiseksi eronteoksi aineistossa, että tuleeko opettajan toimijana palvella itse välitöntä liikuntatuntia vai kestävän elämäntavan syntymistä oppilaalle. Pakottajan positio rakentuu siten vakuuttavan opettajuuden kannalta ei-tavoiteltavaksi, sillä se ei ole kirjoittajan mukaan linjassa liikunnanopetuksen perimmäisen tarkoituksen kanssa.

Vuorovaikutusta liikunnanopetuksessa ajatellen erityisesti ensimmäiseltä kerralta minulle jäi mieleen keskustelu liikunnanopetuksen perimmäisestä tarkoituksesta; onko se oppilaiden saaminen pakolla liikkumaan tunnin ajan vai liikunnallisen elämäntyylin saavuttaminen. Näistä toinen on mainittu opetushallituksen virallisessa opetussuunnitelmassa, ja mielestäni yksi liikunnanopetuksen tarkoitus olisikin ohjata oppilaita löytämään itselleen mieluisat tavat liikunnan harrastamiseen.

Pakottajan positiota konstruointiin myös motivoivan vuorovaikutustyylin viitekehyksessä sellaisena, johon liittyvään pakottamiseen olisi hyvä löytää vaihtoehtoja, sillä positioon kuuluvan oppilaiden pakottamisen seurauksia konstruointiin kielteisesti suhteessa muihin positioihin liittyviin tarpeiden tukemisiin (esim. voimaannuttaja, ilmapiirin luoja). Reflektointia tehtiin, miten käytännössä tämä toteutuisi eri tilanteissa ja menetelmien kanssa.

Eräässä katkelmassa konstruointiin pakottajan position yhteensopimattomuutta kuuntelijan position kanssa. Kirjoittaja rakentaa hämmennystä tai keinottomuutta, eli miten jatketaan oppilaan kokemuksen kuuntelun ja huomioimisen jälkeen, mutta toimijuus katkelmassa kuitenkin rakentuu palvelemaan pakottajan positiolle tyypillistä toiminnan etenemistä.

Minulle on jäänyt aina hiukan epäselväksi se, että miten sitten jatketaan kun on reflektoitu ja käyty läpi että okei ”nyt sua taitaa harmittaa”. Koska ei sen jälkeen voi jatkaa että ”noniin menepäs nyt tämän toiminnan pariin mitä niin vihasit”? Olisiko siihen ollut jotain kikkapankkia?

Pakottajan toimijapositionissa opettajalle kirjaimellisella luennalla rakentuivat **palveltaviksi aiheiksi muun muassa tottumukset, tilanteen eteneminen ja opettajan eettiset velvollisuudet. Lisäksi palveltiin omaa ammattiasemaa tai opetussisältöjä - ns. ”substanssia”**. Tämä oli positioista ainoa, jossa oppilaskategorian päämiehiä ei muodostunut suoraan opettajan toimijuudella palveltavaksi. Oppilaalle muodostuu monessa pakottajan positiota ilmentävässä katkelmassa pikemminkin lähitoimijan (Proxy agency: Bandura, 2001) asema, jossa opettaja oppilaan toimijuus rakentuu palvelemaan opettajan päämääriä, opettaja ikään kuin hyödyntää oppilaan toimijuutta muita päämiehiä varten. Tätä positiota pääsääntöisesti ei rakennettu vakuuttavaan opettajuuteen kuuluvaksi toimijuudeksi, vaan sellaiseksi josta opettajan tulee pyrkiä irti. Toisaalta realismilla ja käytännönseikoilla perustellen pakottavaa toimijuutta oppilaisiin nähden paikoitellen puollettiin. Pakottajan positioon liitettiin paikoitellen itsekkyyys ja lyhytnäköisyys, mutta toisaalta myös käytännöllisyys ja realismi.

6.1.13 Oppilas: Totteleva (agentti)

Tämä positio muodostui pakottajan position kääntöpuoleksi. Oppilaan positio on totella: olla käskytettävänä tai pakotettavana. Toiminnan kontrolli on ulkoinen. Oppilaalle ei konstruoidu muita toimintamahdollisuuksia opettajan pakottajan toimijaposition pariksi. Oppilas toimii ikään kuin agenttina opettajan pakottajan positiolle. Tämän position liitännäiseksi konstruointiin oppilaan negatiivisia kokemuksia, joilla perusteltiin tämän position eivaltavuutta.

*Vuorovaikutusta liikunnanopetuksessa ajatellen erityisesti ensimmäiseltä kerralta minulle jäi mieleen keskustelu liikunnanopetuksen perimmäisestä tarkoituksesta; onko se **oppilaiden saaminen pakolla liikkumaan** tunnin ajan vai liikunnallisen elämäntyylin saavuttaminen. Näistä toinen on mainittu opetushallituksen virallisessa opetussuunnitelmassa, ja mielestäni yksi liikunnanopetuksen tarkoitus olisikin ohjata oppilaita löytämään itselleen mieluisat tavat liikunnan harrastamiseen.*

Oppilaan positio jäi yleensä rivien välistä luettavaksi pakottajan position kääntöpuolena. Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa oppilaalle konstruoituu tottelevan tai pakotettavan agenttipositio, mutta se ilmenee vain opettajan päättävällän kääntöpuolena eikä oppilaan

toimijuus juuri ole ”näkyvissä” katkelmassa, tai on näkyvissä, mutta opettajan päämäärien palvelijana.

Opetustilanteissa taas ehkä suurin heikkouteni on valinnanvaran tarjoamisen puute. Saatan usein vaan päättää mitä tehdään sen sijaan, että tarjoaisin oppilaille tekemiseen vaihtoehtoja. Nämä ovat selkeästi kuitenkin sellaisia osa-alueita, joita voin melko helposti kehittää.

6.2 Toimijuuden rakentuminen ja opettajan ammatillisuuden diskurssit

Olen edellisessä alaluvussa esitellyt opettajaopiskelijoille muodostuvia positioita suhteessa oppilaiden positioihin, ja sitä mitä opettajan toimijuus havaintojen tasolla on rakentunut palvelemaan aineistossa opettajien toimijapositioden kohdalla. Vastaan tässä luvussa toiseen tutkimuskysymykseen, eli minkälaista uskottavaa ammatillista toimijuutta opettajaopiskelijat raporteissa rakentavat. Hyödynnän kysymykseen vastaamisessa aineksia positioden ja päämiesten analyysistä. Etenen luvussa esittelemällä ja järjestelemällä positioita päämiehineen suhteessa kriittisen pedagogiikan kirjallisuuskatsauksessa mainittuihin opettajan ammatillisuuden diskursseihin ja tarkastelen samalla, minkälaista vakuuttavaa ammatillista toimijuutta aineistossa rakennettiin opettajan positiot ja päämiehet huomioiden opettajan ammatillisuuden yhteiskunnallisten diskurssien valossa.

Meyerin ja Jeppersonin (2000) modernin sosiaalisen toimijan teorian mukaan päämiehiä voi toimijalla olla useita ja tyypillinen nykytoimijan ominaisuus onkin vaihtaa nopeasti päämiehiä ja palvella useitakin päämiehiä, mutta päämiehet ovat kulttuurillisesti autorisoituja. Nostin tästä syystä tulkintatason ja hain heijastuspintaa kirjallisuuskatsauksesta liikunnanopettajien ja opettajien ammatillisuuden diskursseista, josta liikunnanopettajaopiskelijat mahdollisesti ammentavat legitimaatiota liikunnanopettajan ammatilliselle toimijuudelle.

Tässä alaluvussa siten esittelen, miten opettajien toimijuus oppimispäiväkirjaraporteissa rakentui suhteessa palveltaviin päämiehiin ja näiden suhteutumista kirjallisuuskatsauksessa esittelemääni liikunnanopettajuuden vakuuttavan ammatillisuuden diskursseihin. Erityisesti staattisuuden ja dynaamisuuden metadiskursseihin (Räisänen, 2008) ja opettajan säilyttävään ja kehittäväseen tehtävään (Raivola, 1993). Näistä sosiokulttuurisista opettajan ammatilliseen

rooliin liittyvistä diskursseista löysin heijastuspintaa aineistosta havainnoimiini asioihin. Diskurssit on siis johdettu kirjallisuuskatsauksesta koskien koulukulttuuria, opettajuuden muutosta ja liikunnanopettajuutta, mutta teemat aineistosta tunnistettuja. Vastaan tässä luvussa tutkimuskysymykseen kaksi, eli minkälaista opettajan vakuuttavaa ammatillista toimijuutta aineistossa rakennetaan. Aineiston valossa liikunnanopettajan vakuuttavasta ammatillisesta toimijuudesta muodostuu kaksi erilaisista diskursseista ammentavaa linjaa, jolla vakuuttavaa ammatillista toimijaa esitetään ja joihin positiot ja niille muodostuneet päämiehet suhteutuvat. Esittelen tässä hieman kahta erityyppistä vakuuttavan ammatillisen toimijuuden linjaa kirjallisuuden valossa ja lopulta näiden muodostaa päämiesristiriitaa.

Osa positioista (voimaannuttaja, jämäpti, rohkaisija, kuuntelija, varustaja, ilmapiirin luoja) näytti rakentuvan linjassa motivoivan vuorovaikutustyylin oppilaskeskeisyyden kanssa ja niissä opettajan toimijuus rakentui usein palvelemaan oppilasta, vaikka miellyttäjän positiossa tämä oppilaan palveleminen pelkistettiin opettajan agenttiasemaksi oppilaaseen nähden. Muita palveltavia päämiehiä näillä positioilla olivat esimerkiksi yhteiskunta, ammattietiikka ja oma kehittyminen opettajana, jotka eivät olleet aineistossa konfliktissa oppilaan palvelemisen kanssa. Positioista pakottajan positiossa opettajan toimijuus rakentui oppilaskeskeisyyden sijaan muiden päämiesten palvelemiselle (esimerkiksi totutut tavat ja liikuntatuntitilanne itsessään; tottumukset). Tottumukset liikunnanopetuksessa olivat paikoitellen aineistossa ristiriidassa oppilaan kokemusmaailman palvelemisen kanssa, miellyttäjän positiossa tilanne kärjistettiin siten, että oppilaan palveleminen johtaa opettajan täyteen agenttiasemaan. Vakuuttava ammatillinen toimija pitää tilannetta hallinnassa, vaikka oppilaalle tulisi joskus paha mieli.

Opettajapositioita vasten oppilaspositioiden toimijuus rakentui eri tavoin. Pakottajan ja miellyttäjän positioden kanssa oppilaan positioiksi muodostui vain yhdenlainen asema. Opettaja tai oppilas oli agenttiasemassa toiseensa nähden näiden positioden kohdalla. Dowlingin (2011) esittelemään liikunnanopettajan johtajamaisen ammatillisuuden diskurssiin liittyi ajatus hierarkisuudesta, kun taas aktivistidiskurssiin liittyi ajatus tasavertaisuudesta ja vuorovaikutteisuudesta oppilaan kanssa. Näyttäisi siltä, että motivoivan vuorovaikutustyylin oppilaskeskeisyys on enemmän linjassa opettajan ammatillisuuden aktivistidiskurssin kanssa.

Aiemmin esitetyt staattisuuden ja dynaamisuuden metadiskurssit näyttävät jäsentävän havaintoja ja päämiehiä mielekkäällä tavalla. Pakottajan positio ja miellyttäjän position perustelut näyttivät ammentavan valtansa opettajan säilyttävästä ja staattisesta tehtävästä; tilanteiden tulee edetä, liikuntatunnilla toiminta on tärkeää ja opettaja ei saa päästää oppilasta niskan päälle. Pakottajan ja miellyttäjän positioissa ilmeni perusteluissa realismin retoriikkaa, kun taas oppilaskeskeisten opettajapositioiden perusteluissa sävy oli humanistinen. Nimesin nämä erilaiset teemat opettajan vakuuttavan ammatillisen toimijuuden perusteluissa humanismin ja realismin diskursseiksi. **Realismin diskurssilla** viitataan opettajan toimijuuden rakentamisessa korostuneisiin arvotettaviin käytännönseikkoihin ja oppilaan miellyttämiseen kriittisesti ja kyynisesti suhtautuvaan retoriikkaan. Realismi painottaa konkretiaa ja käytännötoimivuutta, jonka valossa humanismi näyttäytyy idealistisena ”haihatteluna”. Pakottajan position arvottamisessa myönteisesti tavoiteltavana opettajuutena ja miellyttäjän position kielteisessä arvottamisessa kaikui Dowlingin (2011) nimeämä **opettajan ammatillisuuden johtamiskurssi** (managerial professionalism). Dowlingin (2011) norjalaisia liikunnanopettajaopiskelijoita koskevan haastattelututkimuksen mukaan aktivisti- ja johtamiskurssi olivat opettajan ammatillisuuden kaksi merkittävintä kilpailevaa diskurssia.

Seuraavassa katkelmassa havainnollistuu tottumusten ja perinteen kytkeytyminen vakuuttavaan opettajatoimijuuteen, kun opettajaopiskelija vetoaa saamaansa opettajuuden malliin omilta kouluajoiltaan. Tottumukset ja perinteet ovat tyypillisiä piirteitä opettajan säilyttävälle yhteiskunnalliselle tehtävälle. Miellyttäjän positio rakentuu autonomian tukemisessa epäonnistumiseksi ja kirjoittaja vetoaa siihen, miten omana kouluaikanaan on ollut tapana.

Harjoitteluissa oppitunteja seurattessani esimerkiksi autonomian tarjoaminen oppilaille ei aina ole onnistunut parhaalla tavalla. ”Ei tarvi tulla uimaan, jos et halua” on särähtänyt ainakin omaan korvaani aika merkittävästi. En itsekään saanut koskaan olla muuten vaan pois matikan tai historian tunnilta, vaikka olisin halunnut 😊

Muilla kuin pakottajan ja miellyttäjän positioilla rakennettavassa liikunnanopettajan vakuuttavassa ammatillisessa toimijuudessa korostui tulevaisuushorisonttiin tähtääminen,

oppilaan välittömiin tarpeisiin vastaaminen ja vuorovaikutussuhde oppilaaseen. Opettajan toimijuuden kannalta eräänlainen responsiivisuus ja tasaveroisuus oppilaan kanssa kuului vakuuttavaan liikunnanopettajan ammattitoimijuuteen. Näistä heijastui humanismin diskurssi, joka oli linjassa motivoivan vuorovaikutustyylin humanistisen filosofian kanssa.

Varustajan positiossa korostui tulevaisuusaspekti ja siinä perusteluja haettiin myös ammattietiikasta. Näyttää siltä, että mainittu tulevaisuusaspekti on linjassa myös motivoivan vuorovaikutustyylin teorian kanssa, jossa pyritään herättämään oppilaalla kestävämpi itseohjautuneempi liikuntamotivaatio. Aineistossa tulevaisuusorientoitunut toimijuus ja oppilaskeskeisyys heijastivat kehittämisen ja dynaamisuuden eteenpäinsuuntautuneita vakuuttavan ammatillisuuden diskursseja. Yhteiskunnallisen tason päämiehet ja ammattietiikka eivät olleet osaltaan poissuljettuja oppilaskeskeisten opettaja-oppilas positioparien joukossa.

Humanistinen filosofia on motivoivan haastattelun ja itsemääräämisen teorian ytimessä (esim. Markland ym, 2005) ja motivoiva haastattelu on saanut asiakaslähtöisyyden juurta perustuen tunnetun humanistin Carl Rogersin (esim. Rogers, 1959) asiakaslähtöiseen terapiaan (Miller & Rollnick, 2009; Miller & Rollnick, 2002; Rakkolainen, 2017: 19). Humanistinen diskurssi ilmenee seuraavassa katkelmassa, jossa opettajaopiskelija konstruoi tärkeäksi oppilaan kokemusta arvostetuksi tulemisesta. Lisäksi tärkeäksi arvotetaan oppilaan motivaatio, mikä on olennainen osa motivoivan vuorovaikutustyylin ideaa.

Myös koulumaailmassa on erityisen tärkeää osoittaa arvostusta silloin, kun nuori kokee epäonnistuneensa. Mikäli tällaisessa tilanteessa vain ruokkisi epäonnistumista lisää, se voi pahimmassa tapauksessa saada nuoren kokemaan suurta häpeää itsestään sekä tappaa koko motivaation. Näin en halua missään nimessä käyvän.

Humanistisella diskurssilla tässä viitataan humanin oppilaskeskeisyyden ajatukseen. Sama diskurssi resonoi myös Dowlingin (2011) (liikunnan)**opettajan ammatillisuuden aktivistidiskurssin** kanssa, jossa keskeistä on vuorovaikutussuhteet oppilaaseen. Humanistinen diskurssi ammensi motivoivan vuorovaikutustyylin humanistisesta filosofiasta ja oppilaskeskeisten päämiesten lisäksi tasapuolisuus, opettaja-oppilas -suhteiden

merkitys ja oppilaan kasvun tukeminen sopivat humanistisen diskurssin retoriikkaan. Vuorovaikutustaitojen rooli korostui oppilaskeskeisten positioiden kohdalla, ja se on linjassa motivoivan haastattelun oppien kanssa, joissa vuorovaikutustaidot ovat onnistumisen kannalta merkityksellinen tekijä (Moyers, Miller & Hendrickson, 2006).

Viittasin tässä tutkielmassa motivoivaa vuorovaikutustyyliä esittelevässä luvussa Rengon ja kollegoiden (2019) haastattelututkimukseen, jossa tutkittiin samat kurssit käyneitä liikunnanopettajaopiskelijoita ja heidän kokemuksiaan motivoivan vuorovaikutustyylin tekniikoiden käytöstä. Kyseisessä tutkimuksessa ilmeni vuorovaikutustyylin muutosprosessissa muodostuva kasvunarratiivi. Kasvunarratiivia ilmeni määrällisesti runsaammin, kuin motivoivan vuorovaikutustyylin tekniikoille valikoivampaa ja kriittisempää haastennarratiivia. Vastaavasti tässä tutkielmassa oppilaskeskeisiä opettaja-oppi -positioyhdistelmiä ilmeni runsaammin, kuin pakottajan ja miellyttäjän positioyhdistelmiä.

Kasvunarratiiviin liittyi opettajien kokemus, että motivoivan vuorovaikutustyylin opettelu on opettajalle ”helpommasta” kontrolloivasta opetustyylistä uloskasvua. Helppous oli opettajaopiskelijoiden oma luonnehdinta perinteisestä opetustyylistä. Rengon ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa vuorovaikutustyylin muutosprosessin haasteeksi opettajaopiskelijat rakentavat perinteisen liikunnanopettajaroolin yhteensovittamista motivoivan vuorovaikutustyylin tekniikoiden kanssa.

Miller ja Rollnick (2002: 60) esittelevät motivoivan haastattelun (jonka menetelmistä opettajien käymä kurssi on ammentanut) yleiseksi kompastuskiveksi ”ammattilaisansan” (engl. *expert trap*), jossa ammattilainen (tämän tutkielman tapauksessa liikunnanopettaja) perinteisen ammattilaisroolinsa mukaisesti - sen sijaan, että kuuntelisi ohjattavaa - ottaa asiantuntijan ja auktoriteetin aseman ohjattavaan nähden neuvontaa antaessaan. Ammattilaisansaansortumisen ongelmana on, että se houkuttelee ohjattavaa passiiviseen rooliin, mikä ei ole motivoivan haastattelun periaatteiden mukaista. Pakottajan position vastinpariksi muotoutuva oppilaan tottelevan positio heijastelee tästä näkökulmasta oppilaalle rakentuvaa vähemmän autonomista toimijaroolia. Rengon ym. (2019) tutkimuksessa ilmeni, että vuorovaikutustyylin muutoksessa koetaan haasteena sovittaa

perinteinen liikunnanopettajan rooli yhteen motivoivan vuorovaikutustyylin tekniikoiden kanssa. Sama havainto ilmeni tästä diskurssianalyysistä, ja tässä analyysissä ilmeni erityisesti oppilaan kokemusmaailman huomioimisen yhteensovittaminen muiden totunnaisten päämiesten palvelemisen kanssa, joka tuotti haasteita ja hämmennystä siitä järjestyksestä, mitä ensisijaisesti opettajan tulisi palvella.

Roolit koulussa Rengon ja kollegoiden tutkimuksessa herättivät huolta erityisesti seuraavien kurssilla opetettujen tekniikoiden kohdalla: vastarintaa ymmärtävä ja ei-kontrolloiva puhetapa, painostamatta neuvominen, valinnanvaran tarjoaminen ja positiivisen palautteen sekä arvostuksen anto. Lisäksi haastennarratiivin kyseisessä tutkimuksessa muodosti kokemus vuorovaikutustyylin muutosprosessista opettajan persoonalliseen opetustyyliin soveltuvien tekniikoiden valikoimisena, sillä liikunnanopetuksen muutkin päämäärät arvotettiin tärkeinä.

Haastennarratiivia rakennettiin peilaten motivoivan vuorovaikutustyylin tekniikoita perinteiseen liikunnanopettajan rooliin. Aineiston positiona pakottajan ja miellyttäjän positiot, joissa kaikui johtajamaisen ammatillisuuden diskurssi ja staattisen opettajuuden diskurssi heijastelivat tätä ammattilaisansana (Miller & Rollnick, 2002; 60) motivoivan haastattelun tutkimuksessa tunnettua kompastuskiveä. Myös Söderlundin, Nilsenin ja Kristenssonin (2008) tutkimuksessa, jossa tutkittiin ruotsalaisten hoitajien kokemuksia vuorovaikutustyylin muuttamisesta, ilmeni, että motivoivan vuorovaikutustyylin lähestymistapa oli ristiriidassa heidän tottumaansa perinteisempään asiantuntijalähestymistapaan. Juujärvi ja Salin (2019) tutkivat sote-ammattilaisten itsearviointia liittyen motivoivan haastattelun taitoihin. Tulosten mukaan sosiaali- ja terveysalan ammattilaiset arvioivat erityisesti asiakaskeskeisyyden toteuttamisessa haasteita ja toimivansa herkästi asiantuntija-asemalähtöisesti.

Aineistossa ilmenneiden päämieskonfliktien perusteella haasteena diskurssien välillä näyttäisi olevan erityisesti ristiriita oppilaskeskeisten päämiesten palvelemisen ja opettajuuteen kuuluvien muiden traditionaalisempien intressien palvelemisen, asiantuntija-aseman ja säilyttämistehtävän välillä, jolloin oppilaan kokemusmaailma voi jäädä huomiotta. Eettisten velvollisuuksien palveleminen ja oman opettajana kehittymisen (oman kasvun) palveleminen ei ollut ristiriidassa samalla oppilaan palvelemisen kanssa ja näiden välille ei

rakennettu hämmennystä tai konfliktia. Nämä olivatkin tyypillisiä päämiehiä, jotka liittyivät tulkintani mukaan aktiivisen opettajan kehittämisen tehtävään.

Näyttäisi, että aineistossa ilmenevät positiot ja palveltavat päämiehet heijastelevat kahta opettajan ammattirooliin kohdistuvien odotusten ”vetovoimaa”: eteenpäin ja taaksepäin ”vetävät” staattisuuden ja dynaamisuuden metadiskurssit. Nämä kaksi uskottavan liikunnanopettajan toimijuuden linjaa muodostavat aineistossa esitellyn päämieskonfliktin. Motivoivan vuorovaikutustyylin mukainen vakuuttava liikunnanopettajan toimijuus palvelee oppilasta ja voi olla tulevaisuusorientoitunut. Oppilaan ensisijainen palveleminen ei aineistossa ole sovitettavissa yhteen staattisemman ja johtajamaisemman liikunnanopettajan ammatillisen toimijuuden päämiesten kanssa, vaan tilanteissa muodostuu päämieskonflikti. Opettajan uskottavassa toimijuudessa rakentuu kaksi vastakkaista linjaa, joista toinen (dynaaminen, aktivistiopettajuus) on oppilaskeskeisyydessään yhdenmukaisempi motivoivan vuorovaikutustyylin kanssa.

Seuraavassa katkelmassa ilmenee, miten opettajuutta ja vakuuttavaa ammatillisuutta rakennettiin aineistossa erottamattomana osana vuorovaikutustyylin muutosprosessia. Opettajaopiskelija konstruoi katkelmassa rooliaan liikunnanopettajana ja liikunnanopettajan roolin merkitystä. Hän kirjoittaa, että liikunnanopettajan rooli on luoda toimintaa, ja sellaista toimintaa, josta oppilaat voivat nauttia. Liikunnanopettaja palvelee oppilaan kokemusmaailmaa, mutta myös omaa opettajarooliaan luomalla toimintaa, josta kaikki oppilaat voisivat nauttia. Liikunnanopettajan toimijuus palvelee oppilasta ja liikuntaa itsessään tässä oppilaan autonomian tukemisen kautta.

Meitä ihmisiä on joka lähtöön, joten myös tällaisissa asioissa olemme hyvin erilaisia. Tämä on tärkeä oppi tulevaa opettajuuttani ajatellen. Mikäli toiminta on pakko-suuntautunutta, toiminta loppuu silloin, kun pakko loppuu. Itselläni tulevana liikunnanopettajana tulee olemaan iso rooli saada kaikki nauttimaan liikunnasta edes jonkin verran. Kuinka luoda toimintaa, jossa joku muu kuin pakko ohjaa oppilaita?

Rengon ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa kasvunarratiiviin liittyi vuorovaikutustyylin muutosprosessi kasvamisena ihmisenä ja opettajana. Tämänkin tutkielman aineistossa kasvu

ja kehittyminen ihmisenä kytkeytyi opettajana kehittymiseen. Seuraavassa katkelmassa ilmenee, miten opettajaopiskelija rakentaa kuvaa tavoittelemastaan opettajuudesta, joka on jotakin mihin ”omana itsenä toimiminen” ei riitäkään. Katkelmassa on näkyvissä myös aineistossa usein toistunut teema ja motivoivan vuorovaikutustyylin haaste, kurinpidossa onnistuminen ja oppilaiden kokemusmaailman huomioimisen yhdistäminen siihen.

Tälle kurssille asetin tavoitteeksi oppia vuorovaikutuksen keinoja ja käyttäytymismalleja myös haastavampiin tilanteisiin. Koen, että minulla on vielä kehitettävää vaikeiden ryhmien kanssa, jolloin pelkkä omana iloisena itsenä toimiminen ei riitä. Haluan olla se mukava opettaja, joka osaa myös tarpeen tullen olla tiukka ja pitää järjestystä yllä.

Tutkimustulokset ovat linjassa aiempaan motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimuskirjallisuuteen, mutta tuovat mukaan vahvemmin motivoivan vuorovaikutustyylin yhteiskunnallisen kontekstin opettajuuden diskurssien kautta. Vuorovaikutustyylin muutosprosessi näyttäytyy aineistossa vakuuttavan liikunnanopettajuuden rakentamisena tai esittämisenä.

Tässä rakentamisessa ammennetaan pääasiassa kahdesta osin ristiriitaisesta opettajan ammattiasemalle sosiokulttuurisesti rakentuneesta tehtävästä: kehittämisen ja säilyttämisen tehtävistä (ks. Raivola, 1993). Nämä tehtävät todentuvat opettajaopiskelijoiden raporteissaan rakentamassa toimijuudessa ja muodostavat prioriteettiristiriidan, josta kumpuaa konflikteja oppilaan palvelemisen kanssa. Oppilaskeskeiset opettajapositiot resonoivat vuorovaikutuskeskeisten Hargreavesin (2000) analyysia mukaillen postmodernimpien opettajuusdiskurssien kanssa, jotka mahdollistivat oppilaalle kirjavampia ja aktiivisempia toimijapositioita.

Oppilaskeskeisyyttä kritisoivissa ja oppilaan kokemusmaailman ohittavissa positioissa rakentui opettajalle säilyttävä ja johtajamainen ammatillisuus. Suhteellinen, eli ”relationalistinen” ristiriita näyttäytyy aineiston valossa siinä, että palveleeko liikunnanopettajan toimijuus tapoja, säilyttämistä ja omaa johtajamaisuuttaan staattisuuden metadiskurssia mukaillen, vai palveleeko liikunnanopettajan toimijuus tulevaisuutta ja oppilasta eteenpäin suuntautuvan ”transformatiivisen” opettajan tehtävärooliin kohdistuvan

odotuksen mukaisesti. Tämä relationalistinen ristiriita opettajan uskottavan ammatillisuuden diskursseissa näytti mobilisoituvan oppimispäiväkirjaraporteissa opettajaopiskelijoiden rakentaessa uskottavaa opettajuutta. Keskeisin havainto ja konflikti aineistossa oli, palveleeko uskottavan liikunnanopettajan ammatillinen toimijuus oppilasta vai ensisijaisesti muita opettajan säilyttävään tehtävään liittyviä päämiehiä ja näistä eritoten säilyttämisen tehtävään liittyviä päämiehiä, kuten tottumuksia ja liikuntatuntia itsessään.

7 DISKUSSIO

Tässä luvussa esittelen tulosten kiteytystä ja pohdintaa siitä, miten tämän tutkielman valossa motivoivan vuorovaikutustyylin kurssveja voisi kehittää tulevaisuudessa. Lisäksi tutkielmaa arvioidaan kriittisesti ja tarkastellaan, minkälaista jatkotutkimusta olisi paikallaan tehdä tämän tutkielman löydösten valossa. Tässä Pro Gradu -tutkielmassa olen lähtenyt tarkastelemaan vuorovaikutustyylin muutosprosessia ”ajallis-paikallisena sosiaalisen todellisuuden systeemisenä kokonaisuutena” Rengon väitöskirjaa lainaten (2018: 64) ja päättynyt tutkimaan liikunnanopettajaopiskelijoiden toimijuuden rakentumista ja toimijuutta opettajuuden yhteiskunnallisiin diskursseihin sidonnaisena päämieskysymyksenä. Tutkimusprosessi on tiedonmuodostusprosessina ollut hermeneuttinen kehä (Siljander, 1988: 115), jossa tutkittavaa aineistoa on pyritty kokonaisvaltaisesti ymmärtämään ja tutkijan oppiessa lisää ilmiöstä on se muokannut tulkintaa jatkuvasti. Tutkijan aikaisempi ymmärrys aiheesta on vaikuttanut olennaisesti siten, miten tieto muodostuu. Tutkittavan ilmiön ymmärryksellä ei siten ole alkua tai loppua, ja tutkielma esittää vain tutkijan tämänhetkisen parhaan ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä. Mt.

Kuten johdannossa olen perustellut, motivoivaa vuorovaikutustyyliä ja muutosprosessia on syytä tutkia, jotta voitaisiin kehittää sen viemistä käytännönkentille opetettavaksi ja siten edistää lasten ja nuorten liikunnallisuutta. Liikunnanopettajan motivoivalla vuorovaikutustyyllillä on osoitettu olevan yhteys lasten autonomiseen liikuntamotivaatioon (Hagger & Chatzisarantis, 2016). Autonominen liikuntamotivaatio on yhteydessä vähäisempään istumiseen ja runsaampaan liikkumiseen (Ng, ym. 2012). Suomessa Hankosen ja kollegoiden (2016) interventiohankkeessa on tähdätty lasten ja nuorten liikkumisen edistämiseen kansallisella tasolla.

Tässä Pro Gradu tutkielmassa on tutkittu opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjaraporteista sitä, minkälaisia opettaja- ja oppilaspositioita aineistossa muodostuu vuorovaikutustyylin muutosprosessiin liittyen ja minkälaisia päämiehiä opettajien toimijuus rakentuu palvelemaan. Lisäksi on tutkittu positoiden ja päämiesten valossa, minkälaisia motivoivan vuorovaikutustyylin toimijuudellisia haasteita aineistossa esiintyy ja miten opettajat konstruoivat vakuuttavaa ammatillista toimijuutta oppimispäiväkirjaraporteissa. Olen tulkinnut tätä kokonaisuutta suhteessa opettajan ammatillisuutta koskevan kriittisen pedagogiikan tutkimuskirjallisuuteen.

Tutkielman taustaolettamaksi muodostui, että liikunnanopettajaopiskelijat rakentavat ja esittävät vakuuttavaa ammatillisuutta ja ammatillista toimijuutta motivoivan vuorovaikutustyylin kurssin oppimispäiväkirjaraporteissa. Tämä perustuu yhtäältä siihen, että aineistossa he rakensivat hyvää opettajuutta ja tekivät eroa huonoon opettajuuteen, toisaalta tutkielman teoreettisiin lähtökohtiin. Sosiaalipsykologisesti nojaan olettamaan kielen esittävästä ja rakentavasta luonteesta (Burr, 2015: 71-72), sekä Goffmanin (1955; 1959; 1974/1986) kirjallisuuteen, jossa uskottavan esittämisen tematiikka arkielämän vuorovaikutuksen rakentumisessa nousee toistuvasti esiin. Opettajaopiskelijat ovat olleet myös hyvin tietoisia päiväkirjaraporttien menevän luettavaksi kurssin opettajalle, sekä tutkijoille.

Motivoivan vuorovaikutustyylin haasteena näyttäytyvät tutkielman valossa laajemmin yhteiskunnalliset opettajuusdiskurssit ja autonomiaa tukevan postmodernin kaltaisen opettajuuden konflikti modernimman opettajuuden kanssa. Näiden tulosten valossa haastan ottamaan huomioon laajemman paikallisen kontekstin vuorovaikutustyylin muutosprosessin tutkimuksessa. Tässä tutkielmassa vuorovaikutustyylin muutosprosessi näyttäytyi liikunnanopettajaopiskelijan vakuuttavan ammatillisuuden rakentumisessa ja siinä, miten heidän toimijuudessaan mobilisoituvat liikunnanopettajan ammatillisuuden diskurssit yhteiskunnassa. Ristiriita oppilaan palvelemisen ja muiden opettajan ammatillisten tehtävien palvelun välillä näytti saavan liikuttavan voimansa yhteiskunnan opettajan tehtävään kohdistuvista diskursseista.

Aineistossa rakentui oppilaskeskeistä postmodernin opettajuuden kanssa linjautuvaa toimijuutta ja staattisempaa perinteisen modernin opettajuuden mukaista toimijuutta. Opettajaopiskelijat rakentavat myös konkreettisesti keskeiseksi kysymykseksi aineistossa, että mitä liikunnanopettajan toimijuuden tulisi ensisijaisesti palvella ja mitkä ovat liikunnanopetuksessa kaikista tärkeimpiä asioita? Entä kaikista tärkeimpiä asioita tietyssä hektisessä opetustilanteessa? Väitän, että aineiston ja taustakirjallisuuden valossa motivoivan vuorovaikutustyylin oppimisessa ei ole kyse vain motivoivan vuorovaikutustyylin oppimisesta, vaan se rakentuu suhteessa liikunnanopettajan toimijuuteen. Aineistossa toimijuutta rakennettiin liikunnanopettajan vakuuttavan ammatillisuuden esityksenä, joka sai valtautuksensa opettajan ammatillisuuden yhteiskunnallisessa viitekehyksessä legitiimeistä päämiehistä. Vuorovaikutustyylin muutosprosessin keskeinen relationalistinen haaste muodostuu, kun yhteensopimattomat opettajuuden diskurssit muodostavat päämiesristiriidan. Seuraavissa alaluvuissa pohdin tulosten relevanssia motivoivan vuorovaikutustyylin opetuksen kehittämiseksi.

7.1 Tulosten pohdinta

Motivoivan vuorovaikutustyylin ja sen fasilitoimisen tutkimus on ollut pitkälti kvantitatiivista, jolloin muutoksen luonne laadullisena prosessina on jäänyt hieman syrjään. Tämän tutkielman aineistona toimineissa oppimispäiväkirjaraporteissa vuorovaikutustyylin muutosprosessissa konstruointiin yhdessä liikunnanopettajan vakuuttavan ammatillisen toimijuuden rakentamisen kanssa. Tämä on luonnollista sinänsä, että kyseessä oli liikunnanopettajan ammatilliseen vuorovaikutukseen keskittyvä kurssi, jolta aineisto kerättiin.

Ammatillista vuorovaikutusta tehdään usein hankitun hiljaisen tiedon varassa (Toom, 2016), joten sillä on merkitystä, minkälaisia vakuuttavan ammatillisuuden diskursseja opettajille on saatavilla, joista ammentaa positioita toimijuusmahdollisuuksineen. Tässä valossa vuorovaikutustyylin muutosprosessi näyttäytyi varsin kulttuurisista ja sosiaalisista rakenteista ammentavana ilmiönä, joka on laajalti ajateltuna muutos liikunnanopettajuudessa ja hänelle konstruoituvissa päämiehissä. Liikunnanopettajilla tulee olla saatavilla vakuuttavan ammatillisuuden diskursseja, jotta he voisivat toimia oppilaan autonomiaa ja perustarpeita mahdollistavista positioista käsin. Kuitenkaan he näkökulmani mukaan eivät

toimi näiden diskurssien vankeina, vaan ammentavat resursseja toimijoina näistä saatavilla olevista diskursseista.

Opettajille ja oppilaille muodostui useita positioita motivoivan vuorovaikutustyylin kurssin sisältöä ja vuorovaikutustyyliä muuttamista reflektioivissa oppimispäiväkirjaraporteissa. Motivoivaa vuorovaikutustyyliä, jossa yhdistyy motivoivan haastattelun menetelmä ja itsemääräämisenteorian vankka teoriapohja, luonnehtii humanistinen filosofia ja oppilaskeskeisyys (tai asiakaskeskeisyys) (Markland ym. 2005) Perusteesinä motivoivan vuorovaikutustyylin opetuksessa liikunnanopettajaopiskelijoille on oppilaan perustarpeiden ja autonomian tukemisen yhteys oppilaan sisäiseen liikuntamotivaatioon (esim. Hynynen & Hankonen, 2015). Osa positioista ja päämiehistä näyttää olevan yhteensopivampia motivoivan vuorovaikutustyylin oppien kanssa, jossa teoriaan kuuluu, että oppilaan autonomian ja perustarpeiden tukeminen on keskeistä hänen liikuntamotivaationsa tukemiseksi. Tämä kaikki on linjassa yleisemmän oppilaskeskeisyyden kulttuurillisen trendin kanssa, jossa oppilaalle asemoituu vastuuta, vastuullisuutta ja autonomiaa (Lea, Stephenson & Troy, 2003).

Luonnollisesti harvemmin ilmenivät kurssin sisältöjä ja oppeja haastavat ja kyseenalaistavat positiot: tavoiteltavaksi arvotettu pakottajan positio ja oppilaskeskeisyyttä ironisoiva miellyttäjän positio, jotka näyttivät ammentavan legitimizeettinsä staattisen ja johtajamaisen opettajuuden diskursseista. Yleisesti ottaen koulukulttuurin kehittämistä oppilaskeskeisempään suuntaan on peräänkuulutettu (Kämäräinen, Kärnä, Björn & Eronen, 2016) ja aktiivisuutta ja oppilaskeskeisyyttä opetuksessa on tutkittu jo kauan perinteisempään opetustyyliin verrattuna (esim. Lonka & Ahola, 1995).

Motivoivan vuorovaikutustyylin omaksumisessa on olennaisesti kyse myös opettajan vakuuttavan ammatillisuuden (vakuuttavan ammatillisen toimijuuden) rakentamisesta. Sille, minkälaisia liikunnanopettajan vakuuttavan ammatillisuuden identiteettejä on mahdollista rakentaa, tarjoaa puitteet liikunnanopettajalle sosiokulttuurisessa kontekstissa saatavilla olevat ammatillisuuden diskurssit (Dowling, 2011). Ammatillisuuden ja opettajaidentiteetin rakentaminen on tämän tutkielman valossa erottamaton osa vuorovaikutustyylin muutosprosessia motivoivan vuorovaikutustyylin kontekstissa.

Motivoivan vuorovaikutustyylin mukainen ammatillisuus voi olla erilaista, kuin minkälaisena opettajaopiskelijat ovat saaneet opettajuuden mallinsa ollessaan itse koulussa oppilaana. Tästä ja muista tämän tutkielman tuloksissa ilmenneistä syistä motivoivan vuorovaikutustyylin viemistä kouluihin voisi tukea sellaiset asiat, jotka tukevat opettajan vahvaa ammatillista identiteettiä.

7.1.1 Oppilaskeskeisyyden haaste ja ammattilaisuus erityisenä ilmiönä

Renko ja kollegat (2019) ehdottivat narratiivisessa haastattelututkimuksessaan saman kurssin käyneiden liikunnanopettajaopiskelijoiden vuorovaikutustyylin muutosprosessista, että motivoivan vuorovaikutustyylin omaksumisen kannalta saattaisi olla varsin olennaista opettajan halu omaksua uusi henkilökeskeisempi suhde oppilaisiin ja vastaavasti uusi ammattirooli. Tämä tutkielma ei ollut ristiriidassa tämän ajatuksen kanssa, mutta täydentää ajatusta fokuoimalla mainittuun ammattirooliin ja korostamalla sen merkitystä ja erottamattomuutta varsinaisesta vuorovaikutustyylin muutosprosessista. Sitoutuminen ja sitouttaminen motivoivan vuorovaikutustyylin oppilaskeskeisyyteen näyttäisi olevan ensimmäinen vuorovaikutustyylin muutoksen haaste, joka olisi mahdollisesti syytä ottaa huomioon jatkokehitettäessä motivoivan vuorovaikutustyylin opetusta. Motivoivan haastattelun tutkimuksessa ensimmäinen motivoivan haastattelun oppimisen vaihe oli avoimuus menetelmän asiakaskeskeisyydelle ja motivoivan haastattelun hengelle (Miller & Moyers, 2006). Motivoivan haastattelun periaatteisiin jo itsessään asiakkaiden kohdalla kuuluu, että muutosta tapahtuu kyllä, jos ihminen on valmis, halukas ja pystyvä siihen (Miller & Rollnick, 2002: 9-10). Millerin ja Moyersin (2006) havaintojen mukaan motivoivan haastattelun oppimista tehostaa ammattilaisen avoimuus ja uteliaisuus menetelmän asiakaskeskeisyydelle. ”Motivoivan haastattelun henki” on keskeisempää, kuin yksittäisten teknikoiden osaaminen (Miller & Rollnick, 2002). Tähän vedoten ehdotan, että olisi syytä tutkia mahdollisuutta ottaa motivoivan vuorovaikutustyylin kursseilla enemmän huomioon opettajaopiskelijoiden avoimuus ja valmius oppia motivoivaa vuorovaikutusta.

Tämän Pro Gradu -tutkielman havainnot olivat linjassa Millerin ja Moyersin (2006) havainnon kanssa, että ammattilaisen avoimuus menetelmän asiakaskeskeisyydelle olisi olennainen ensimmäinen askel motivoivan haastattelun oppimisessa. Tässä Pro Gradu -tutkielmassa avoimuus oppilaan palvelemiselle näyttäytyi mahdollisesti keskeisenä seikkana

motivoivan vuorovaikutustyylin toteutumisen kannalta, sillä aineistossa muodostui konflikti ja rakennettiin hämmennystä siinä, tuleeko toimijuuden palvelu ensisijaisesti muita päämääriä vai juuri oppilaan kokemusmaailmaa. Huoleksi ja kompastuskiveksi tässä rakennettiin, että oppilaan palveleminen olisi miellyttämistä ja oppilaan marionettina toimimista, sillä miellyttäjän positiossa opettajan toimijuutta rakennettiin oppilaalle agenttiasemaan. Mikä oli linjassa aiemman havainnon kanssa, että autonomian tukeminen ymmärretään usein väärin ja siihen liitetään huoli liiasta sallivuudesta (Reeve & Halusic, 2009). Miellyttäjän positiota rakennettiin erontekona liikunnanopettajan vakuuttavasta ammatillisesta toimijuudesta. Opettajalla tulisi tämän havainnon valossa mahdollisesti olla mahdollisuus esittää vakuuttavaa ammatillisuutta, joka samalla mahdollistaa oppilaan kokemusmaailman priorisoimisen. Tätä varten olisi hyvä olla saatavilla vakuuttavia ammatillisuuden diskursseja, jotka mahdollistavat opettajuuden rakentamisen oppilaan autonomiaa tukevalla tavalla.

Tämän Pro Gradu -tutkielman valossa motivoivan vuorovaikutustyylin rakentaminen näyttäytyi olennaisilta osin päämieskysymyksenä: ketä opettajat palvelevat ja missä prioriteettijärjestyksessä? Miten sovittaa yhteen oppilaan kokemusmaailma ja tarpeet ja tilanteen vaatimukset ja realismi? Opettaja-oppilas -positioiden suhteessa osa näytti mahdollistavan aktiivisempaa ja tasapuolisempaa toimijuutta oppilaan ja opettajan välille. Pakottajan ja miellyttäjän positioissa oppilaan ja opettajan toimijuuden suhde näytti olevan yksinkertaistettu: jommallekummalle lankesi agenttiasema. Muihin positioihin liitettiin tasa-arvo ja suhdekeskeisyys.

Motivoivan vuorovaikutustyylin omaksuminen voi olla työlästä, ottaen huomioon opettajien mahdollisesti muutenkin kokeman työn kuormittavuuden ja uupuneisuuden (esim. Räisänen, 2008). Perinteisen opettajan rooli haastateltavien puheessa nimettiin Rengon ja kollegoiden tutkimuksessa (2019) toisinaan helpommaksi koetuksi vuorovaikutustyyliksi. On esitetty, että opettajien toimijuus oman ammattinsa suhteen on yhteiskunnassa jäänyt rakenteellisesti niukaksi (Raivola, 1993). Tämän tutkielman yksi keskeisistä ehdotuksista jatkon varalle on tukea ja vahvistaa liikunnanopettajien ääntä ja toimijuutta, sekä tukea heitä mahdollisesti kuormittavassa ammatissaan. Motivoivan vuorovaikutustyylin tutkiminen toimijoiden näkökulmasta - eli tässä tapauksessa liikunnanopettajien - antaa äänen heille, jotka

käytännössä toteuttavat autonomian tukemisen kentällä liikuntatunnilla. Räisänen (2008) ehdotti, että opettajien muutosvastarinnan ja säilyttämispuheen takana voisikin oikeastaan olla yhteiskuntakritiikkiä, joka juontaisi juurensa opettajiin kohdistuneeseen odotusten ristipaineeseen ja heikkoon mahdollisuuteen määritellä omaa toimijarooliaan yhteiskunnassa. Tällöin motivoivan vuorovaikutustyylin opetuksen haasteet eivät välttämättä yhdellä kurssilla ratkeakaan ongelmien rakenteellisenkin luonteen takia.

Esittelin motivoivaa haastattelua sivuten ammatilaisiansan ilmiön (Miller & Rollnick, 2002: 60) ja tarkasteluni perusteella nyt ehdotan, että eri ammattiryhmien kohdalla ”ammatilaisiansaa” tulisi tutkia mahdollisesti omanlaisenaan ilmiönä ja juuri sille ryhmälle ääni antaen, kenelle motivoivan vuorovaikutustyylin tekniikoita halutaan opettaa. Tässä tutkielmassa korostui opettajaroolin erityisyys ja omanlaisuutensa, ja tulokset haastavat tarkastelemaan motivoivan vuorovaikutustyylin haasteita enemmän ammattiryhmäkohtaisesti. Motivoiva vuorovaikutustyyli tulee todeksi opettajan ja oppilaan positioiden välisessä suhteessa. Olennainen kysymys onkin, mitä positioita ammatilaisella on käytössään rakentamiseen.

7.1.2 Motivaation säilyttäminen ja oppimisen jatkuminen lyhyen kurssin jälkeen

Motivoivan haastattelun tutkimuksen kohdalla ammatilaisten saama palaute suoriutumisesta ja henkilökohtainen valmennus ovat tutkimuksessa tehostaneet menetelmän oppimista (Miller, Yahne, Moyers, Martinez & Pirritano, 2004). Millerin ja Mountin (2001) tutkimuksen mukaan perinteinen kahden päivän tiiviskoulutus motivoivasta haastattelusta ei merkittävästi lisännyt harjoittajien osaamista näissä taidoissa. Motivoivan vuorovaikutustyylin kurssi neljän kerran tiivisopetuksena on lyhyt aika omaksua mahdollisesti vieras tapa olla opettaja ja uusi vuorovaikutustyyli. Miller ja Rollnick (2009) vertaavat artikkelissaan, että motivoivan haastattelun menetelmän opettaminen ammatilaisille lyhyessä muutaman tunnin työpajassa, on kuin viulunsoittoa tai tennistä yrittäisi opettaa muutamassa tunnissa. Myös Rakkolaisen (2017) väitöskirjatutkimuksen päätelmät motivoivan haastattelun käytöstä päihdehuollossa tukevat tätä huomiota, sillä A-klinikkasäätiön työntekijöiden todettiin tarvitsevan motivoivan haastattelun taitojen opetuksen jälkeen ohjausta haastattelun toteuttamiseen. Toisaalta Cheon ja Reeve (2013) totesivat tutkimuksessaan, että autonomiaa ja perustarpeita tukevaan opetustyyliin opetusta

saaneet liikunnanopettajat opettivat vielä vuoden kuluttua koulutuksesta motivoivammalla tyylillä verrokkiryhmään nähden. Työnohjaus motivoivan vuorovaikutustyylin opetuksen jälkeen liikunnanopettajille voisi joka tapauksessa palvella postmodernin ajan oppilaskeskeisempää opetustyyliä ja miksipä ei yleisesti ottaen opettajia siirryttäessä kohti vuorovaikutuskeskeisempiä rooliinsa kohdistuvia paineita.

Opettajat kuvasivat monessa kohdassa aineistoa, miten hyödylliseksi kokevat muiden opettajaopiskelijoiden kanssa keskustelun ja harjoittelun. Tämän havainnon lisäksi ajatus, että motivoivan vuorovaikutustyylin omaksumisessa on kyse laajemmin vakuuttavan ammatillisuuden esittämisestä ja ammatti-identiteetin konstruoimisesta saa pohtimaan, voisiko opettajaopiskelijoiden keskuudessa suosittua ryhmätyöskentelyä hyödyntää motivoivan vuorovaikutustyylin oppimisen fasilitoimisessa: Voisivatko kursseilla muodostettavat vapaaehtoiset vertaisryhmät palvella opettajia kurssin jälkeen motivoivan opetustyylin ylläpidossa?

Rengon ja tutkimusryhmän (2019) tutkimuksessa korostui vuorovaikutuksen merkitys motivoivan vuorovaikutustyylin tekniikoiden oppimisessa, mutta tämän tutkielman aineistossa vuorovaikutusta rakennettiin yhtä lailla opettajaidentiteetin konstruoimiselle suotuisana tekijänä. Voisiko tämä tulevien opettajien välinen motivoivan vuorovaikutustyylin mukaista opettajuutta mahdollisesti edistävä vuorovaikutus jatkua motivoivan vuorovaikutustyylin teeman ympärillä pidempään kuin tämän lyhyen kurssin ajan? Virkkusen (2011) laadullisessa väitöskirjatutkimuksessa havaittiin, että valmiit liikunnanopettajat assosioivat vuorovaikutuksessa kehittymisen opettajana kehittymiseksi.

Yhdellä kurssilla resurssit ovat rajalliset, joten motivoivan vuorovaikutustyylin opetusta kehittämään voisi pohtia mahdollisuuksia tukea opettajaidentiteetin konstruoitumista oppilaskeskeiseen suuntaan, yksi mahdollisuus voisi olla hyödyntää opettajaopiskelijoiden aineistossa ilmennyttä mieltymystä vertaiskeskusteluihin. Voisiko heitä kannustaa perustamaan motivoivan vuorovaikutustyylin opettajakollektiiveja, jossa tulevat ja nykyiset ammattilaiset pääsevät kehittämään motivoivaa ammatti-identiteettiä vertaistuellalla? Tukisiko tämä vakuuttavan ammatillisen identiteetin rakentamista motivoivan vuorovaikutustyylin oppilaskeskeisen perusideologian tematiikan mukaisesti.

Kollektiiveissa mahdollisuuksia olisi useita, kuten esimerkiksi konkreettinen motivoivan vuorovaikutustyylin harjoittelu tai kokemusten jakamisen mahdollisuus. Motivoivan vuorovaikutustyylin kursseihin voisi sisällyttää suunnitelmanteon, miten opettajaopiskelija aikoo säilyttää motivaationsa jatkossa vuorovaikutustyylin muutoksessa, kun mahdolliset resurssirajoitteet ja ympäristöstä tuleva paine perinteiseen opettajarooliin syövät tuoreen ammattilaisen intoa. Motivaation itsesääteily on yksi ajankohtaisista teemoista, jonka tutkimuksen piiristä voisi kenties ammentaa myös motivoivan vuorovaikutustyylin ylläpitämiseen.

7.1.3 Kurinpidon dilemma ja vakuuttavan ammatillisuuden esittämisen haaste

Rengon ja kollegoiden tutkimusartikkelissa (2019) ehdotetaan, että olisi syytä löytää konkreettisesti ryhmätilanteessa päteviä tapoja ja toimintamalleja luoda hallintaa. Osa heidän tutkimuksessaan opettajaopiskelijoilla ilmenneistä huolista perustui väärinkäsityksiin motivoivan vuorovaikutustyylin menetelmistä. Järjestyksenpidon ja autonomian tukemisen sovittaminen on toistuvasti herättänyt huolta tutkimuksissa ja menetelmien parempaa opetusta on ehdotettu ratkaisuksi, mutta voisiko yksi ratkaisuvaihtoehto tämän ohella olla, että opetuksessa yritettäisiin vaikuttaa opettajaopiskelijoiden suhtautumiseen järjestyksenpitoa kohtaan ja suhtautuminen opettajan rooliin järjestyksenpidossa.

Uudenlaisia vakuuttavia opettajuuksia tulisi olla mahdollista rakentaa, sillä kuten raporteissa ilmeni, niin opettajat konstruoivat myös uskottavaa ammatillisuutta vuorovaikutustyylin muutosprosessin konstruoinen yhteydessä. Yhtenä motivoivan vuorovaikutustyylin käytäntöön viemisen haasteena voidaankin tulkita olevan laajemmin kyse liikunnanopettajan koko ammatillisuuden uudelleentarkastelusta ja suurista rakenteellisista opettajan ammatti-identiteetin ja tarjolla olevien identiteettien muutoksista. Motivoivan vuorovaikutustyylin omaksumiseksi tulee olla riittävästi vakuuttavan ammatillisuuden diskursseja tarjolla, jotta opettajilla on mahdollisuus rakentaa vakuuttavaa toimijuuden esitystä vielä vähemmän oppilaskeskeisestä ammattiroolista luopuessaankin.

Aineistossa ilmeni huoli opettajan roolin tilanteenhallitsijana yhteensovittamisesta oppilaiden kokemusmaailman huomioimisen kanssa. Järjestyksenpito on aiemman tutkimuksen valossa ollut toistuva huolenaihe ja väärinymmärryksen aihe autonomiaa

tukevaan opetukseen siirtymisessä (Reeve & Halusic, 2009; Aelterman, ym. 2019). Miellyttäjän positiossa motivoivan vuorovaikutustyylin oppilaskeskeisyys näyttäytyi ironisoituna niin, että opettaja palveli agenttina oppilaan tahtoa.

Levin ja Nolan (2010: 85-95) esittelevät teoksessaan kolme mahdollista opettajan käyttämää mallia luokanhallintaan: opettajakeskeinen, oppilaskeskeinen ja yhteisöllinen tapa luoda työrauha luokkaan. Opettajakeskeinen ”kurinpito” perustuu ulkoisiin kontrollikeinoihin, kuten palkitsemiseen ja rankaisemiseen ja siten pakkovaltaan. Uudempi yhteisöllinen kurinpito ottaa vahvemmin huomioon sosiaalisen ulottuvuuden ja työrauha näyttäytyy ryhmäkeskeisenä, jossa vastuu jakautuu opettajien ja oppilaiden välillä ja ryhmän etu on yksilöiden etua merkityksellisempää. Oppilaskeskeinen kurinpito sen sijaan korostaa oppilaan autonomiaa ja itsehallintaa, vapautta ja vastuuta. Yhteisöllinen ja oppilaskeskeinen kurinpitomalli ovat demokraattisen hallintomuodon mukaisia uudempia hallintamalleja. Yhteisöllinen ja oppilaskeskeinen kurinpito eivät sysää vastuuta työrauhasta pelkästään opettajalle. Mt.

Hämmennys kurinpidon tavoissa ilmentää kilpailevia opettajan ammatillisuuden diskursseja, motivoivan vuorovaikutustyylin omaksumisessa perinteisestä ammattiroolista ulosastumiseen kytkeytyy myös kynnyskysymys: Minkälainen on hyvä liikunnanopettaja kurinpitotyyliiltään? Yksi mahdollisuus olisi tutkia, voisiko olla mahdollista vähentää opettajaopiskelijoiden huolta tai vastuullistumista tilanteenhallinnassa onnistumisessa sitä korostamalla, että kurinpitovastuu ei yksin välttämättä tarvitse olla opettajalla vaan ryhmällä tai oppilailla yhteisesti. Oppilas- ja yhteisökeskeisissä kurinpitotavoissa vastuuta ei sijoiteta yksistään opettajalle, vaan se jakautuu ryhmälle ja oppilaalle itselleen (Levin ja Nolan, 2010: 85-95). Jämsän positioksi tulkitsemisessäni kohdissa tehtiin erontekoa opettajan sisäisen auktoriteetin (”omata auktoriteetti”) ja järjestyksenpidon (”pitää kuria”) välillä. Yksi mielenkiintoinen aineistossa rakentuva ratkaisu opettajaopiskelijoita hämmäntäneeseen ”kurinpidon dilemmaan” näytti olevan tällainen oletettu opettajalla luonnostaan oleva kyky saada oppilaat toimimaan. Se, miten opettajaopiskelijat assosioivat järjestyksenpidon, voisi olla jatkotutkimuksen paikka. Onko erikseen näkyvää ja näkymätöntä kurinpittoa? Voisiko olla niinkin, että vanhanaikainen näkemys kurinpidosta aktiivisena erillisenä toimenaan ei palvelisikaan enää muuttavassa autonomiaa painottavassa yhteiskunnassa ja opetuksessa?

Kokevatko opettajat pahimmillaan kontrollista luopumisena oppilaan autonomian ja perustarpeiden tukemisen? Vertailun vuoksi tutkimus jo liikunnanopettajan työtä kauemmin tehneiden ajatuksista kurinpidosta voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

7.1.4 Toimijuuden rakennusresurssit ja uudenlainen oppilaskuva

Söderlundin, Nilsenin ja Kristenssonin (2008) motivoivan haastattelun laadullisessa tutkimuksessa ruotsalaiset sairaanhoitajaopiskelijat kokivat menetelmän haltuunoton kokonaisvaltaisena muutoksena ja kasvuna. Sitä, että vuorovaikutustyylin muutosprosessissa on kyseessä perustavanlaatuinen muutos ja kasvu kohti totutusta poikkeavaa opettajuutta puolsi myös Rengon ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa ilmennyt kasvunarratiivi, jossa opettajaopiskelijat kokivat vuorovaikutustyylin muutoksen kokonaisvaltaisena muutoksena. Haastennarratiiviin liittyi perinteisestä opettajuudesta kiinnipitäminen ja motivoivasta vuorovaikutustyylistä itselle soveltuvien tekniikoiden valikoiminen (mt). Aiemman kirjallisuuden ja tämän tutkielman havaintojen valossa motivoivan vuorovaikutustyylin haltuunottaminen ei ole kyse pelkästään uusien toimintatapojen haltuunottoa vanhojen rinnalle, vaan myös luopumisesta tai kokonaisvaltaisesta muutoksesta.

Oppimispäiväkirjaraporttien kirjoittajat korostivat vuorovaikutustaitojen tärkeyttä hyvänä opettajana toimimisessa. Erityisesti oppilaskeskeisiin opettajan toimijapositioihin liittyi vuorovaikutuksellisuus oppilaiden kanssa ja ne mahdollistivat oppilaille monipuolisempia toimijapositioita. Opettajan dialoginen keskustelutyyli on liitetty oppilaiden rohkaistumiseen yhteistyöhön (Kämäräinen, Kärnä, Björn ja Eronen, 2016) ja Virkkusen (2011) väitöskirjatutkimuksessa haastatellut liikunnanopettajat kuvasivat ammatillista kasvua vuorovaikutustaidoissa kypsymiseksi.

Kurssilla opetettava motivoivan vuorovaikutustyylin teoriapohja ja käytännöntechnikat ovat tärkeitä ja opettajaopiskelijoille motivoivan vuorovaikutustyylin tekniikoiden opettaminen kurssilla on tärkeää. Ehdotan kuitenkin relationalistisempaa tulokulmaa motivoivan vuorovaikutustyylin opettamiseen. Miller ja Rollnick (2009) kuvaavat motivoivan haastattelun ”henkeä” keskeiseksi ammattilaisen hallittavaksi asiaksi. Ehdotan, että motivoivan vuorovaikutustyylin hengen omaksumiseen liittyy tietynlaisen opettajan vakuuttavan ammatillisuuden rakentaminen, joka ei ole ristiriidassa oppilaan palvelemisen

kanssa. Opettajan ja oppilaiden toimijuudet rakentuivat tässä tutkielmassa kiinteästi suhteessa toisiinsa. Opettajan toimijaposition ovat merkityksellisiä oppilaan toimijuuteen toteutumisen kannalta. Drewery (2005) on esittänyt, miten positiointikutsuilla vuorovaikutustilanteissa rajataan toisen toimijamahdollisuuksia. Oppilaskeskeinen opettajuus toteutuu vuorovaikutustilanteissa opettajapositionien kautta, joita opettajaopiskelijat ottavat ja ammentavat yhteiskunnallisista vakuuttavan liikunnanopettajuuden diskursseista.

Motivoivan vuorovaikutustyylin omaksuminen saattaa edellyttää muutosta siinä, mitä pidetään vakuuttavana ammatillisuutena. Tässä yhteiskuntakonteksti, josta opettajuuden ammatillisen toimijuuden merkityksenmäärittely saa valtansa on ilmeisen olennainen. Meyerin ja Jeppersonin (2000) modernin sosiaalisen toimijan teoriassa keskeinen teesi oli, että toimijuus rakentuu sosiaalisesti ja autorisoituu palvelemaan erilaisia päämiehiä. Toimijuus ammentaa siten auktoriteettinsa ja palvelevat päämiesintressit vallitsevista sosio-kulttuurisista tekijöistä. Tämän tutkielman valossa liikunnanopettajaopiskelijoiden vuorovaikutustyylin muutosprosessissa yhtenä rakenteellisena haasteena voidaan hahmottaa, mistä motivoiva vuorovaikutustyyli ja oppilaskeskeisyys siinä voisi saada lisää institutionaalisen legitimaation voimaa.

Kuten mainittu, motivoivan vuorovaikutustyylin toteutumiseksi ja edistämiseksi opettajille pitäisi olla saatavilla vakuuttavan ammatillisuuden diskursseja, joissa auktoriteetti ei perustu ulkoiseen kontrolloimiseen, ja joista ammentaa autorisaatiota toimijuudelleen. Näyttää mahdolliselta haasteelta, mistä löytää keinoja tukea tällaista opettajaidentiteettiä laajemmin, kuin lyhyellä motivoivan vuorovaikutustyylin kurssilla. Tilanteen voisi nähdä heijastavan laajempaa sosiokulttuurista muutosilmiötä opettajuudessa ja koulussa, modernin ja postmodernin opettajuuden taitekohdassa (Hargreaves, 2000).

Autonomian ja perustarpeiden tukeminen toteutuu vuorovaikutuksessa opettajan suhteessa oppilaisiin. Kyse on opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutusprosessista, missä toimijuus toteutuu. Toimijuus saa merkityksensä yksilöiden välisessä yhteistyössä liikuntatunnilla ja täällä tapahtuu myös oppilaan autonomisen ja aktiivisen toimijuuden tukeminen. Relationalistista tulokulmaa painottaen yksi mahdollinen opettajuuden

tukemisen tapa voisi olla kohdentaa motivoivan vuorovaikutustyylin opetusta myös opettajaopiskelijoiden ja liikunnanopettajien kanssa käytännössä työskenteleviin ryhmiin: muihin opettajiin, vanhempiin ja koulun henkilökuntaan, kuitenkin erityisesti oppilaisiin. Räisänen (2008) on todennut, että yksi muutosvoimaisen opettajuuden haasteista on se kouluympäristö, jossa opettaja yhtä lailla sosiaalistuu työssään. Tässä tutkielmassa oppilaille muodostui aktiivisempi ja tasavertaisempi toimijuus suhteessa motivoivan vuorovaikutustyylin viitekehyksen opettajapositioniin. Tietynlainen opettajan ammatillisuus, joka saa voimansa sosiaalisen ympäristön tarjoamista diskursseista, näyttäisi siten mahdollistavan aktiivisempaa toimijuutta oppilaille.

Lean, Stephensonin ja Troyn (2003) mukaan oppilaat nähdään postmodernissa maailmassa autonomisempina, vapaampina ja aktiivisempina. Oppilaskeskeisessä ja yhteisökeskeisessä kurinpidossa vastuu työrauhasta ei paikallistunut vain opettajaan (Levin & Nolan, 2010) ja silti tämän tutkielman aineistossa ilmeni velvollisuusretoriikkaa opettajan roolista järjestyksenpidossa. Uudenlainen oppilaskuva ei ole passiivinen ja totteleva, vaan aktiivinen ja osaltaan järjestyksenpidosta vastuussa oleva ja autonominen toimija. Oppilaskuvan muutokseen näyttäisi liittyvän kontrollin sijainnin muuttuminen tai pirstaloituminen.

Aineistossa opettajaopiskelijoista monet pohtivat mahdollisuutta viedä vuorovaikutustaitojen opetusta myös mukanaan liikunnanopetukseen ja oppilaille opetettavaksi. Vuorovaikutusopetuksen yhdistäminen liikunnanopetukseen ei välttämättä olisi hassumpi ajatus. Olisi tutkimisen arvoinen asia, miten vuorovaikutustaitojen opetus liikuntatunnille vietynä voisi mahdollistaa uudentyyppisen oppilaskuvan rakentamisen ja viemisen myös oppilaille. Liikunnanopettajaopiskelijoiden kannustaminen ja valmentaminen vuorovaikutustaitojen opettamiseen liikuntatunnilla voisi olla varsin käytännöllinen tapa tukea oppilaidenkin aktiivisempaa toimijuutta.

Vuorovaikutustaitojen vieminen liikunnanopetukseen voisi siten olla yksi mahdollinen idea. Dowling (2011) esitti Norjan liikunnanopettajakoulutusta koskevan kysymyksen siitä, ohjaako pääsykoe tietynlaisten ihmisten hakeutumiseen alalle. Sama kysymys pätee Suomessa: Ovatko liikuntatieteellisen opettajalinjan valintakriteerit sellaiset, että ne eivät tue oppilaskeskeisen postmodernin ajan vuorovaikutuspainotteisen opettajuuden vaatimuksia?

Painotetaanko urheilulajiosaamista vai vuorovaikutuksellisuutta ja muita oppilaskeskeisessä toimijuudessa korostuneita tekijöitä? Liikunnanopettajakoulutuksen valintakriteereiden muuttaminen voisi olla yksi mahdollinen oppilaskeskeistä opettajuutta tukeva ratkaisu.

Tämän tutkielman keskeinen taustaolettamus on, että vuorovaikutustyylin muutosprosessi ei ole opettajaopiskelijan sisäinen dispositionaalinen muutos vaan rakentuu relationalistisesti kurssilla ja oppimispäiväkirjaraportti on palanen tätä mahdollista muutosta, joka tapahtuu diskursiivisesti raporteissa. Voimansa opettajan vakuuttava ammatillinen toimijuus saa paikallisesta sosiokulttuurisesta kehyksestä. Raporteissa ilmeni, että opettajaopiskelija rakentaa ja esittää vakuuttavaa ammatillisuuttaan ja ammentaa sosiokulttuurisesti saatavilla olevista diskursseista. Miten tuoda sellaisia toimijuuden mahdollisuuksia saataville liikunnanopettajaopiskelijoille, jotka eivät uhkaa heidän vakuuttavan ammatillisuuden esitystään? Renko on väitöskirjassaan (2018) kehittänyt teoriaa ”pyhästä toimijuudesta” perustaen sen asenneavaruuteen, joka muodostui väitöskirjan osatutkimuksista koskien alkoholinkäytön puheeksiottoa koskevia asenteita sosiaalityössä. Pyhälle toimijuudelle tyypillistä on kulttuurillemme tyypillisen pyhitetyn toimijuuden suojelu. Liikunnanopettajaopiskelijan kannalta tämä voisi tarkoittaa oppilaan autonomian tukemiseksi tietynlaisen opettajatoimijuuden naamion riisumista ja opettajan vakuuttavan ammatillisuuden rakentamista uudenlaisten positioiden varaan. Meyer ja Jepperson (2000) puhuivat sosiaalisen toimijan ”naamiosta”, jota voidaan vaihtaa nopeastikin. Sosiaalisen toimijan naamion vaihtaminen ja päämiehen vaihtamisen voi ajatella olevan herkkä, potentiaalisesti häpeääkin virittävä epäonnistumisen riskin sisältävä murroskohta. Esitänkin, että vuorovaikutustaitojen koulutuksessa olisi syytä ottaa huomioon, että kyseessä mahdollisesti on myös herkkä identiteetillinen muutos, jota voisi olla ihannemaailmassa suotavaa tukea esimerkiksi työnohjauksen keinoin.

Työnohjaus voisi palvella laajemminkin kouluyhteisöä. Kouluille kuuluu myös oppilaiden mielenterveyden edistäminen (Kinnunen, Vuorijärvi & Honkakoski, 2011). Koko kouluympäristöä koskevilla mielenterveyden edistämistoimilla voidaan luoda myös työrauhaa (esim. Vuokila-Oikkonen & Onnela, 2016), ja työrauhan toteutuminen oli herättänyt huolta tämänkin tutkielman tuloksissa. Voi olla, että opettaja on kuin onkin haavoittuvaan asemaan asettumisen haasteen edessä, jotta voisi muuttaa vakiintuneita

toimintatapoja liikunnanopetuksessa menettämättä kuitenkin kasvojaan oppilaiden tai kollegoidensa edessä ja luopumatta tyystin tilanteenhallinnasta.

Motivoivaa vuorovaikutustyyliä voidaan opettaa kurssilla, mutta sielläkin se rakentuu suhteissa toisiin ihmisiin ja sosiokulttuurisista ja historiallisista diskursseista ammentaen. Motivoivan vuorovaikutustyylin mukainen toimijuus toteutuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa, mutta diskursiivisesti myös oppimispäiväkirjaraportin kirjoittajan suhteessa raportin lukijoihin. Tämän tutkielman tulokset indikoivat, että motivoivan vuorovaikutustyylin opetuksen kehittämisessä täytyisi ottaa huomioon opettajan ammatillisuuden rakentamisen olevan olennainen osa vuorovaikutustyylin muutosta. Vuorovaikutustyylin muutostutkimuksessa voisi olla hyödyllistä ymmärtää, että vuorovaikutustyylin muuttaminen voi olla kokemuksena perustavanlaatuinen muutos ja ammatillisen muutoksen aspekti ja herkkyys olisi syytä ottaa huomioon.

Sosiaalinen, historiallinen ja kulttuurinen ympäristö on merkittävä tekijä toteutuvassa liikunnanopettajuudessa. Liikunnanopettajaopiskelijat rakentavat ja jälleenrakentavat opettajaidentiteettiään sosiaalisella osallistumisella, todettiin Da Cunhan, Batistan & Graçan (2014) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin liikunnanopettajaopiskelijoiden identiteetin jälleenrakentumista visuaalisen materiaalin virittämässä puheessa. Vielä yksi käytännönehdotus tämän teorian ja tutkielman tulosten valossa on, että motivoivan vuorovaikutustyylin oppimista voisi edistää tulevien liikunnanopettajien mahdollisuus kurssin jälkeen säilyttää yhteys ja sosiaalinen verkostonsa muihin motivoivan vuorovaikutustyylin teemojen opetusta saaneisiin.

7.2 Tutkielman arviointi

Tutkielma edusti laadullista tutkimusta ja eroaa määrällisestä tutkimuksesta siinä, että vertailu havaintojen välillä on aina tulkinnallista (Renko, 2018: 95). Havaintotaso oli tässä tutkielmassa melko yksityiskohtainen ja tulkitut positiot olisivat voineet olla eri tavalla luokiteltuja. Osa positioista olisi voinut olla havaintotasoa nostamalla ilmetä yhdessä, sillä positioita oli runsaasti suhteessa vedettyihin johtopäätöksiin ja tulkintaan. Näin tarkka havaintotaso ei välttämättä siten ollut perusteltavissa, mutta opinnäytetyön ollessa kyseessä olen valinnut esitellä aineistoa tällä tavalla koko kirjavuudessaan.

Positioissa ilmenee myös päällekkäisyyttä kurssilla opettujien tekniikoiden kanssa. Esimerkiksi kurssilla on opetettu kuuntelun taitoja ja positiona ilmenee kuuntelijan positio. Positiot eivät kuitenkaan siroudu tasaisesti suhteessa opettuihin tekniikoihin ja toisaalta on aineiston paikallisen kontekstin ja luonteen vuoksi on ymmärrettävää, että opettajaopiskelijat käsittelivät juuri oppimiaan tekniikoita ja toimijuuttaan niiden kautta rakentaen. Olen tehnyt tietoisin linjavedon nimetä positiot aineistolle uskollisesti.

Tutkielman yksi ominaisuus on myös oma etäisyyteni varsinaisesta aineistonkeräämisestä. Sekä tuttuudella, että etäisyydellä aineistoon voi olla omat puolensa. Tässä opinnäytetyössä käytetty luonnollinen aineisto toisaalta syntyi ennen kuin olin ylipäänsä edes löytänyt motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimuksen pariin, joten ilman aikakonetta juuri tämän aineiston keräämiseen en olisi voinut osallistua. En ole osallistunut motivoivan vuorovaikutustyylin kurssille. Olen perehtynyt sen sisältöihin vasta jälkikäteen kurssimateriaalien ja tutkimusryhmän jakaman tiedon avulla. Tämänkaltaisessa laadullisessa tutkimuksessa aineiston hyvä tuntemus on kuitenkin tärkeää. Toisaalta vastaavasti luonnollisesti syntyneen aineiston etu on se, että tutkija ei ole vaikuttanut sen syntyprosessiin. Olen pyrkinyt mahdollisimman kattavasti selvittämään aineiston muodostumiskontekstia ja ymmärtämään sen taustoja.

Tutkielman yksi puute voi olla Meyerin ja Jeppersonin (2000) teorian soveltuvuus juuri ammatillisen toimijuuden rakentamisen tarkasteluun. Meyer ja Jepperson (2000) itse kritisoivat teoriansa soveltuvuutta ja lisätutkimuksen tarvetta sen soveltuvuudesta ammatillisten päämiesintressien tarkasteluun. Lisäksi heidän teoriansa kuvaa modernin yhteiskunnan toimijaa viitaten eurooppalaiseen ja sittemmin globaaliin moderniin ihmiseen, kun taas Hargreaves (2000) erotteli postmodernin ja modernin opettajuuden. Nämä eivät kuitenkaan aiheuta ristiriitaa tässä tutkielmassa, sillä olen tarkastellut päämiestoimijuutta relationalistisesti Niskan väitöskirjan (2015) relationalistisen päämiestoimijuuden kehitystyön pohjalta. Aineistossa liikunnanopettajuuden rakentaminen oli määritelmällisesti yhteenkietoutunut vuorovaikutustyylin muutosprosessin kanssa ja siinä ei ollut vasten teoreettis-metodologista viitekehystä erotettavissa yksiselitteistä opettajaopiskelijoiden erillistä sisäistä ”opettajatoimijuutta”. Hargreavesin (2000) opettajuuden aikakausien analyysi ja Meyerin ja Jeppersonin (2000) modernin aktorin teoria erilaisista lähtökohdistaan

huolimatta eivät muodostaneet ristiriitaa tässä tutkielmassa, sillä tarkastelen opettajan ammatillista toimijuutta relationalistisesti rakentuvana esityksenä aineistossa.

Oppimispäiväkirjaraporttien kirjoittajat saivat numeroarvostelun päiväkirjaraporteistaan neljäsosan painotuksella (25%) arvosanasta. Tällä voidaan aprikoida olleen vaikutusta oppimispäiväkirjaraporttien kirjoittamiseen. Mikäli opettajaopiskelijat katsoivat kurssin ohjaajan esittävän motivoivan vuorovaikutustyylin mukaista oppilaskeskeistä liikunnanopettajan vakuuttavaa toimijuutta, tekivätkö he mahdollisesti enemmän kasvotyötä (ks. Goffman, 1955) tällaisen toimijuuden esittämiseksi? Tämä voisi osaltaan selittää runsaan aineistossa esiintyneen liikunnanopettajan vakuuttavan toimijuuden oppilaskeskeisyyden. Toisaalta aineistossa rakennettiin myös motivoivan vuorovaikutustyylin oppilaskeskeisyyden linjasta poikkeavaa opettajan vakuuttavaa ammatillista toimijuutta ja kiinnostavaa tutkittavaa riitti. Lisäksi, koska tutkielmaa ei tehdä arvotyhjiössä ja katson lasten ja nuorten liikunnallisuuden edistämisen olevan yksi tutkielmanteon epäsuorista päämääristä, niin oppilaskeskeisen ammatillisen toimijuuden painottuminen aineistossa ei välttämättä ole lainkaan puute. Motivoivan vuorovaikutustyylin mukaisen opettajan vakuuttavan ammatillisuuden rakentumisen korostuminen aineistossa voi olla tarkoituksenmukaista ottaen huomioon, että tällaisen ammatillisen toimijuuden rakentaminen on linjassa motivoivan vuorovaikutustyylin edistämisen kanssa.

7.3 Jatkotutkimus

Tulosten perusteella vuorovaikutustyylin muutosprosessin ja motivoivan vuorovaikutustyylin keskeinen haaste näyttää tiukasti kietoutuvan vakuuttavan liikunnanopettajuuden ja laajemmin rakenteellisen liikunnanopettajan ammatillisuuden haasteisiin. Tutkielma antaa viitteitä, että haaste motivoivan vuorovaikutustyylin oppimisessa voisi liittyä laajempaan sosiokulttuuriseen liikunnanopettajan roolin ja risteävien diskurssien relationalistiseen päämieshaasteeseen. Tutkielmani pituudesta huolimatta se jätti paljon kysymyksiä auki ja ehdotuksia jatkotutkimuksen varalle. Se mitä motivoivan haastattelun tutkimuksen puitteissa on nimitetty ”ammattilaisansaksi” (Miller & Rollnick, 2002: 60), näyttäytyy tämän tutkielman valossa toimijuuden rakentumisen moniulotteisena ilmiönä liikunnanopetuksen viitekehyksessä. Näyttää siltä, että voisi olla jatkossakin hyödyllistä tutkia laadullisesti autonomiaa ja perustarpeiden tukemista

vuorovaikutuksellisenä kokemuksena. Nikander (2015) toteaa, että siinä missä kvantitatiivinen tutkimus terveystutkimuksen piirissä vastaa usein kysymykseen ”Miten?”, niin laadullinen prosessitutkimus tarjoaa ymmärrystä siitä, että ”Miksi?”. Tällaiselle prosessiymmärrykselle on ehdottomasti jatkossakin tilausta.

Tämä tutkielma teki toivottavasti näkyväksi sitä, että ottamalla tutkielmassa tutkittavien toimijuuden rakentamisen prosessi ja heidän rakentamansa omat kokemukset muutoksesta huomioon, voidaan löytää uusia ja kiinnostavia näkökulmia paljonkin tutkittuihin terveyskäyttäytymisen muutoksen aihealueisiin. Jatkotutkimusta on ehdottomasti hyödyllistä tehdä vielä määrällisesti, mutta myös laadullista tutkimusta olisi hyvä tehdä enemmän ja tavoitella tutkittavien antamia tulkintoja muutokselle ja omaa kielellisesti konstruoimaansa versiota todellisuudesta. Tämä tutkielma haastaa kiinnittämään motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimuksessa vielä vähän enemmän huomiota niihin ihmisiin ja (tuleviin) ammattilaisiin, keille motivoivan vuorovaikutuksen taitoja ja tietoja opetetaan. Myös siihen, minkälaisessa työympäristössä he toimivat. Motivoivan vuorovaikutustyylin oppimisprosessi voi olla hyvinkin erilainen sairaanhoitajalla ja liikunnanopettajalla. Sairaanhoitajalla ja liikunnanopettajalla on varsin erilainen toimenkuva.

Voisi olla paikallaan selvittää myös, miten opettajia voisi jatkossa paremmin relationaalisesti tukea kurssin jälkeen oppilaan autonomiaa ja perustarpeita tukevan ammatillisuuden toteuttamisessa. Vertaisryhmät ammattilaisille voisivat olla yksi vaihtoehto. Opettajaopiskelijat myös aineistossa kuvasivat ja painottivat, miten hyödyllistä oli muiden opettajaopiskelijoiden kanssa harjoitella ja jakaa ajatuksia. Olisi myös antoisaa tutkia vuorovaikutustyylin muutosta tai toimijuuden rakentumista pitkälläkin ajanjaksolla ja tästä olisi paikallaan pohtia uusia tutkimusasetelmia.

Tilanteenhallinnan ja järjestyksenpidon sovittaminen autonomian tukemiseen on huolettanut toistuvasti opettajia motivoivan vuorovaikutustyylin suhteen (Renko, ym. 2019; Reeve & Halusic, 2009). Tämä tutkielma antoi osviittaa, että motivoivassa vuorovaikutustyyliässä opettajaopiskelijat rakentavat myös vakuuttavaa ammatillisuutta. Pohdintaluvussa esitin mahdolliseksi taloudelliseksi tavaksi ratkaista vuorovaikutustyylin muutosprosessissa ilmenevät opettajien huolet tilanteenhallinnan säilymisestä viemällä motivoivan

vuorovaikutustyylin kurssilla painotusta työrauhasta ryhmän ja oppilaiden vastuulle, ja että uudenlaisen oppilaskuvan rakentaminen voi olla myös tarpeen tämän oppilaskeskeisemmän vuorovaikutustyylin toteutumisen edistämiseksi kentällä.

Jatkotutkimus voisi täsmentää miten konkreettisesti opettajien huolta tilanteenhallinnasta voitaisiin vähentää ja onko kasvatuksellisen vastuun kokemus todella yksi motivoivan vuorovaikutustyylin toteutumisen esteeksi koituva asia, jossa opettajan on vaikea päästää kasvatuksellisesta vastuusta irti. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi myös olla, että miten eri alojen ammattilaiset argumentoivat motivoivalle vuorovaikutustyyille keskeistä autonomian tukemista vastaan tai sen puolesta. Esimerkiksi Buscariolli ja Vesala (under review) ovat tutkineet lääkäreiden puhetta potilaan autonomian tukemisesta ja sitä, miten potilaan autonomian tukemista retorisesti kehystetään. Vastaava relationalistisen sosiaalipsykologian mukainen tutkimusasetelma voisi olla hedelmällinen myös motivoivan vuorovaikutustyylin tutkimuskontekstissa. Liikunnanopettajien oppilaan autonomian tukemiseen liittyvien asenteiden tutkimus voisi tuoda syvempää ymmärrystä motivoivan vuorovaikutustyylin haasteista.

LÄHDELUETTELO

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J. & Reeve, J. (2019). Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), pp. 497-521.
DOI 10.1037/edu0000293
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Den Berghe, L., De Meyer, J. & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of sport & exercise psychology*, 36(6), p. 595.
DOI 10.1123/jsep.2013-0229
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uudistettu painos).
- Alasuutari, P. (1994). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barwick, M. A., Bennett, L. M., Johnson, S. N., McGowan, J., & Moore, J. E. (2012). Training health and mental health professionals in motivational interviewing: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 34, 1786-1795.
DOI: 10.1016/j.chilgyouth.2012.05.012
- Billig, M. (2011). Writing social psychology: Fictional things and unpopulated texts. *British Journal of Social Psychology*, 50(1), pp. 4-20.
DOI: 10.1111/j.2044-8309.2010.02003.x
- Billig, M. (1991) Ideology and Opinions: Studies in Rhetorical Psychology, London, Sage.
- Burr, V. (2015). Social constructionism (3rd ed.). London: Routledge.
- Buscariolli, A. & Vesala, K. M. (UNDER REVIEW). Reframing patient's autonomy and the use of advance directives in end-of life care decision-making: Constructions of agency in interviews with Finnish physicians.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure?: A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 508-518.
DOI 10.1016/j.psychsport.2013.02.002
- Cheon, S. H., Reeve, J. & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of sport & exercise psychology*, 34(3), p. 365.
DOI 10.1123/jsep.34.3.365

Craft, L. L. (2005) Exercise and clinical depression: Examining two psychological mechanisms. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 151-171.

Da Cunha, M., Batista, P. & Graça, A. (2014). Pre-service physical education teachers' discourses on learning how to become a teacher: [Re]Constructing a professional identity based on visual evidence. *Open Sports Sciences Journal*, 7(1), pp. 141-171.
DOI 10.2174/1875399X0140701014

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), pp. 227-268.
DOI 10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport Education And Society*, 16(2), pp. 201-222.
DOI 10.1080/13573322.2011.540425

Drewery, W. (2005). Why We Should Watch What We Say: Position Calls, Everyday Speech and the Production of Relational Subjectivity. *Theory & Psychology*, 15(3), pp. 305-324.
DOI 10.1177/0959354305053217

Edley, N. (2001). Analysing Masculinity: Interpretative Repertoires, Ideological Dilemmas and Subject Positions. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (toim.), *Discourse as data: A guide for analysis* (s. 189-228). London: Sage.

Gergen, K. J. (2009). Relational being: Beyond self and community. Oxford University Press.

Gillespie, A. & Martin, J. (2014). Position Exchange Theory: A socio-material basis for discursive and psychological positioning. *New Ideas in Psychology*, 32, 73-79.

Gillespie, A. (2012). Position exchange: The social development of agency. *New Ideas in Psychology*, 30, 32-46.

Giroux, H. & McLaren, P. (2001) Kriittinen pedagogiikka. Toim. Aittola, T. ja Suoranta, J. Suom. Vainonen, J. Tampere: Vastapaino.

Giroux, H. (1985). Teachers as Transformative Intellectuals. *Social Education*, 49(5), p. 376-279.

Goffman, E. (1974/1986). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday Anchor Books.

Goffman, E. (1955). On Face-Work. *Psychiatry* (New York), 18(4), pp. 213-231.
DOI 10.1521/00332747.1955.11023008

Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2016). The Trans-Contextual Model of Autonomous Motivation in Education: Conceptual and Empirical Issues and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 86, 360-407.
DOI 10.3102/0034654315585005

Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology* 1 (1), 79–103

Hankonen, N., Heino, M. T. J., Araujo-Soares, V., Sniehotta, F. F., Sund, R., Vasankari, T., Absetz, P., Borodulin, K., Uutela, A., Lintunen, T. & Haukkala, A. (2016). 'Let's Move It' – a school-based multilevel intervention to increase physical activity and reduce sedentary behaviour among older adolescents in vocational secondary schools: A study protocol for a cluster-randomised trial. *BMC Public Health*, 16(450).

Hall, K., Staiger, P. K., Simpson, A., Best, D., & Lubman, D. I. (2016). After 30 years of dissemination, have we achieved sustained practice change in motivational interviewing? *Addiction*, 111, 1144-1150.
DOI 10.1111/add.13014

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), pp. 151-182.
DOI 10.1080/713698714

Harré, R., & van Langenhove, L. (toim.) (1999). Positioning Theory. Oxford: Blackwell. 14-31.

Harré, R., Moghaddam, F., Cairnie, T., Rothbart, T. & Sabat, S. (2009). Recent Advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology*, 19(1), pp. 5-31.
DOI 10.1177/0959354308101417

Hynynen, S-T. & Hankonen, N. (2015). Autonomiataukien aktiivisemmaksi? Itsemääräämisen teoria lasten ja nuorten liikunnan edistämiseksi. *Kasvatus* 46(5), 473-487.

Jansson, M. & Stenberg, J-H (2018) Liikunnan antidepressiiviset vaikutusmekanismit. *Psykologia* 54(01), 4-10.

Juujärvi, S. & Salin, O. (2019). Kohti motivoivaa ohjausta: sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten itsearviointia ohjausosaamisestaan. *Psykologia* 54(2), 76-90.

Kangasniemi, A. (2016) Kohti fyysisesti aktiivisempaa elämäntapaa omiin arvoihin sitoutumalla. *Psykologia* 51(2), 118-123.

Kangasniemi, A., Lappalainen, R., Kankaanpää, A. & Tammelin, T. (2014). Mindfulness skills, psychological flexibility, and psychological symptoms among physically less active and active adults. *Mental Health and Physical Activity*, 7(3), pp. 121-127.
DOI 10.1016/j.mhpa.2014.06.005

Kämäräinen, A., Kärnä, E., Björn, P. M. & Eronen, L. (2016). Oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksessa rakentuvat keskustelut ja asemoinnit oppilaskeskeisillä matematiikan oppitunneilla. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 47(1), pp. 7-19.

Lahti, J., Rakkolainen, M. & Koski-Jännes, A. (2013) Motivoiva haastattelu kaksoisdiagnoosipotilaiden hoidossa. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 129(19):2063-2069

Lasonen, J. (2005) Reflections on Interculturality in Relation to Education and Work. *High Educ. Policy* (18), 397–407.
DOI 10.1057/palgrave.hep.8300097

Lea, S. J., Stephenson, D. & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: Beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), pp. 321-334.
DOI 10.1080/03075070309293

Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). Principles of classroom management. A professional decision-making model. Boston: Pearson.

Lonka, K. & Ahola, K. (1995) Activating instruction: how to foster study and thinking skills in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 10, pp. 351–368.

Lundahl, B. W., Kunz, C., Brownell, C., Tollefson, D. & Burke, B. L. (2010). A Meta-Analysis of Motivational Interviewing: Twenty-Five Years of Empirical Studies. *Research on Social Work Practice*, 20(2), pp. 137-160.
DOI 10.1177/1049731509347850

Markland, D., Ryan, R. M., Tobin, V. J., & Rollnick, S. (2005). Motivational Interviewing and Self-Determination Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 811-831.
DOI 10.1521/jscp.2005.24.6.811

Meyer, J. W. & Jepperson, R., L. (2000) "The 'Actors' of Modern Society: The Cultural Construction of Social Agency." *Sociological Theory* 18(1):100-120."

Meyers, R. J., Smith, J. E. & Lash, D. N. (2005) A program for engaging treatment -refusing substance abusers into treatment. CRAFT. *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy* 1, 2, 90-100.

Miller, W. R. (1983) Motivational interviewing with problem drinkers. *Behavioural Psychotherapy* (11), 141-172.

Miller, W. R. & Moyers, T. B. (2006). Eight Stages in Learning Motivational Interviewing. *Journal of Teaching in the Addictions*, 5(1), pp. 3-17.
DOI 10.1300/J188v05n01_02

Miller, W. R. & Mount, K. A. (2001). A small study of training in motivational interviewing: Does one workshop change clinician and client behavior? *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 29(4), pp. 457-471.
DOI 10.1017/S1352465801004064

- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational Interviewing, Helping People Change*, 3rd ed. New York: Guilford Press.
- Miller, W. R. & Rollnick, S. (2009). Ten Things that Motivational Interviewing Is Not. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 37(2), pp. 129-140.
DOI 10.1017/S1352465809005128
- Miller, W. R. & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people for change* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Miller, W. R., Yahne, C. E., Moyers, T. B., Martinez, J. & Pirritano, M. (2004). A Randomized Trial of Methods to Help Clinicians Learn Motivational Interviewing. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(6), pp. 1050-1062.
DOI 10.1037/0022-006X.72.6.1050
- Moyers, T. B., Miller, W. R. & Hendrickson, S. M. L. (2006). Therapist interpersonal skills predict client involvement in treatment.(Treatment Retention). *The Brown University Digest of Addiction Theory and Application*, 25(1), p. 3.
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L. & Williams, G. C. (2012). Self-Determination Theory Applied to Health Contexts: A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), pp. 325-340.
DOI 10.1177/1745691612447309
- Nikander, P. (2015). Laadullinen pitkittäistutkimus ja terveys. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 51(4).
- Niska, M. (2015). Who is serving whom?: An agency-for perspective on enterprise promotion in rural Finland. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Niska, M. & Vesala, K. M. (2013). SME policy implementation as a relational challenge. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(5-6), pp. 521-540.
DOI 10.1080/08985626.2013.798354
- Olakivi, A. (2018): *The relational construction of occupational agency. Performing professional and enterprising selves in diversifying care work*. Väitöskirja, Helsingin yliopisto.
- Patrick & Williams (2012). Self-determination theory: Its application to health behavior and complementarity with motivational interviewing. *International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 9(1).
DOI: 10.1186/1479-5868-9-18
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behavior*. London: Sage.
- Raivola (1993) Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa: Luukkainen, O. (toim.) *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen*. Porvoo: WSOY, 9-30.

- Rakkolainen, M. (2017) Motivoivan haastattelun toteutuminen päihdehuollon alkutapaamisissa ja yhteys asiakkaan päihdehaittojen vähenemiseen. *Väitöskirja*, Tampereen yliopisto.
- Reeve, J. & Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), pp. 145-154. DOI 10.1177/1477878509104319
- Renko, E. T., Koski-Jännes, A., Absetz, P., Lintunen, T., & Hankonen, N. E. (2019). Improving Motivating Styles to promote Physical Activity: Teachers' Experiences in Using Motivational Interaction. (*Manuscript submitted for publication*)
- Renko, E. (2018). Pyhä toimijuus: Miten sosiaalityön asiakkaat ja ammattilaiset asennoituvat alkoholinkäytön puheeksiottoon ja käyttöön liittyvään neuvontaan? *Väitöskirja*, Helsingin yliopisto.
- Reynolds, J. & Wetherell, M. (2003). The Discursive Climate of Singleness: The Consequences for Women's Negotiation of a Single Identity. *Feminism & Psychology*, 13(4), pp. 489-510. DOI 10.1177/09593535030134014
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Series Ed.) & S. Koch (Vol. Ed.), *Psychology: A study of a science* (3), pp. 184-256. New York: McGraw Hill.
- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L. & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behaviour change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *The European Health Psychologist* 10 (1), 2-5.
- Räisänen, M. (2008) Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. Diskurssianalyysi opettajan yhteiskuntasuhteen rakentumisesta Opettaja-lehdessä. *Kasvatus* 39(1), 6-19
- Siljander, P. (1988). Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopisto. *Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia*. no. 55.
- Soini, M. (2006). Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* (120).
- Söderlund, L. L., Nilsen, P., & Kristensson, M. (2008). Learning motivational interviewing: Exploring primary health care nurses' training and counselling experiences. *Health Education Journal* (67), 102-109. DOI 10.1177/0017896908089389
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O. & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 28(3), pp. 267-273. DOI 10.1016/j.amepre.2004.12.003
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) Hyvä tieteellinen käytäntö ja loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Haettu: 23.2.2020 klo. 23.18

Toom, A. (2016) Hiljainen tieto ja asiantuntijuus. E. Kallio (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa – kohti moninäkökulmaisuuutta*. s.245 – 268. Helsinki. Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Vansteenkiste, M., & Sheldon, K. M. (2006). There's nothing more practical than a good theory: Integrating motivational interviewing and self-determination theory. *British Journal of Clinical Psychology* (45) 63-82.
DOI 10.1348/014466505X34192

Vuokila-Oikkonen, P. & Onnela, A. (2016) Mielenterveyden edistäminen peruskoulussa. Kasvatus: *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* (47)1, s. 66-69.

Virkkunen, A. (2011). Liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana. Helsinki: Helsingin yliopisto. Väitöskirja.

Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires. Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse and Society*, 9(3), 387–412.

LIITE 1: Oppimispäiväkirjaraportin ohjeistus

Oppimispäiväkirjan ja niistä koostettavaan loppuraporttiin liittyviä vinkkejä

”Kommentoi, analysoi, reflektoi ja kritisoi!”

HUOM: kirjaisitko loppuun, saako otteita loppuraportistasi käyttää **nimettöminä** tuleviin esityksiin kurssiin liittyen?

Vaiheittainen työskentely ja oppimisen reflektointi. Jokaisen kontaktikerran jälkeen pyydän kirjoittamaan oppimispäiväkirjaotteen (esim. noin 1 sivu). Kurssin kontaktikertojen päätyttyä tulisi laatia loppuraportti, joka sisältää kurssin aikana laatimasi oppimispäiväkirjat sellaisenaan tai tarpeen vaatimalla tavalla muokattuna.

Oma ääni ja näkemykset kuuluviin. On tärkeää, että sekä oppimispäiväkirjoissa sekä lopullisessa raportissa kuuluu sinun äänesi oppijana. Niissä on hyvä tulla esiin kontaktikerran tärkeimpinä pitämäsi asiat. Tässä voit käyttää tukena luentoslidesiä tai muuta kurssimateriaalia. Huomio olisi hyvä kiinnittää siihen, miten pystyt yhdistämään kurssilla kuullun ja opitun omiin näkemyksiisi ja/tai tulevaisuuteesi vuorovaikuttajana.

Ei ole oikeita tai väärä tuntemuksia. Oppimispäiväkirja ja sen palauttaminen ovat oppimisprosesseja sekä tekijälle että lukijalle. Kummallekin osapuolelle on hyötyä rehellisyydestä ja aidosta reflektoinnista. Kaikenlaiset ajatukset ovat yhtä arvokkaita.

Oppimispäiväkirjoissa pohdittavaa. Suosittelen pohtimaan kunkin kontaktikerran jälkeen esimerkiksi seuraavia kysymyksiä:

- Mitä opin? Mikä oli uutta tietoa? Mitkä asiat muuttivat käsityksiäni? Miten?
- Mikä jäi epäselväksi tai ymmärtämättä? Mikä tuntui olevan vastoin omia käsityksiä? Miksi?

- Miten aiheet kytkeytyivät aikaisempaan osaamiseen tai oppimaani? Mitä olisin toivonut lisää?

Loppuraportin sisältö. Oppimispäiväkirjoista vaihteeltaisesti saadun materiaalin lisäksi kokoavassa loppuraportissa arvostetaan esim. seuraavien asioiden pohtimista ja reflektointia.

- Mitä kurssilla käsitelty ja kurssin aikana oppimani asiat vuorovaikutuksesta merkitsevät itselleni?
- Miten oppimani tukee opettajana kehittymistäni? Missä määrin näin kurssin sisällön hyödyllisenä itselleni? Miksi?
- Mitkä ovat vahvuuteni vuorovaikutuksessa ja mitä osa-alueita haluaisin vielä kehittää?
- Millainen voisi olla minulle sopiva vuorovaikutustavoite- ja suunnitelma tulevaisuutta ajatellen?

Ohjepituus. Oppimista ei mitata raportin pituudella. Jonkinlainen suuntaa-antava pituus voisi olla kokonaisuudessaan 4-6 sivua.

Kysy ihmeessä, mikäli joku kohta jäi epäselväksi. Kivoja kirjoitushetkiä!)

Elli



LIITE 2: Kurssin sisältö

Tämä kurssin sisältötaulukko on suoraan Rengon ja kollegoiden artikkelista ja tekijänoikeudet kuuluvat kyseisen tutkimuksen tekijöille.

Lähde: Renko, E., Koski-Jännes, A., Absetz, P., Lintunen, T., & Hankonen, N. (2018, October 17). Improving Motivating Styles to promote Physical Activity: Teachers' Experiences in Using Motivational Interaction. <https://doi.org/10.31219/osf.io/2mnfx>

Course content

Intervention session	Activity description	Homework	Materials
Lesson 1	<p>Welcome (aims, assessment etc.)</p> <p>Pre-assignments (discussion)</p> <p>Different types of motivation (SDT) (discussion)</p> <p>Intrinsic and extrinsic PA goals (introduction and discussion)</p> <p>Motivating vs. non-motivating interaction (role play and discussion)</p> <p>Change talk (video: recognizing change talk)</p> <p>Motivational interaction components: (1) a style understanding resistance and non-controlling language (role plays, discussion)</p>	<p>Pre-assignment:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listen Assist. Prof Hankonen's online lecture on STD - Read the article on SDT (Hynynen and Hankonen, 2015) - Think about a challenging interaction situation - Fill the SIS - questionnaire Aelterman et al., in press) <p>Learning diary</p>	<p>Ppt slides</p> <p>Video material</p> <p>Post it notes and pens</p> <p>SDT figure on the wall</p> <p>Instructions for the learning diary</p>
Lesson 2	<p>Review of the previous lesson</p>	<p>Learning diary</p>	<p>Ppt slides</p> <p>Tips for ice breaker and rapport building (printed)</p>

	<p>Motivational interaction components (role plays, discussions, demo video examples):</p> <p>(2) emphasising and reflective listening,</p> <p>(3) open questions and interest,</p> <p>(4) advising without pressing,</p> <p>(5) positive feedback and appreciation,</p> <p>(6) providing choice,</p> <p>(7) providing structure and rationale</p>	<p>Self-monitoring of using the motivational interaction components:</p> <p>- Choose 1-3 motivational interaction components and keep a diary about the experiences of using them</p>	<p>Change talk tips – How to react when you hear positive change talk? (printed)</p> <p>Video material (advising without pressing)</p> <p>Printed material to practice motivational interaction component (advising without pressing)</p> <p>Self-monitoring sheets (printed)</p> <p>Detailed homework description via email and Google Drive</p>
Lesson 3	<p>Review of the previous lesson</p> <p>Homework (discussion)</p> <p>Case -exercises in groups: Challenging interaction situations and solutions (role play/discussion)</p> <p>Conflict solution (discussions, demo video examples)</p>	<p>Learning diary</p> <p>Observation exercise (Haerens et al., 2013)</p> <p>Challenging interaction situation exercise</p> <p>- Think about a challenging interaction situation and possible solutions</p> <p>- Discuss and write a review in a group</p>	<p>Ppt slides</p> <p>Challenging interaction cases (printed)</p> <p>Video material (conflict resolution)</p> <p>Why motivational interaction style is useful? Practical story how motivational interaction has influenced student's PA relationship (printed)</p> <p>Observation exercise (printed)</p> <p>Detailed homework description via email and Google Drive</p>

Lesson 4	<p>Review the previous lesson</p> <p>Homework (discussion)</p> <p>The Importance of a first impression (discussion)</p> <p>Solution-focused counselling: Case -exercise in groups: Challenging interaction situations and solutions (role play)</p> <p>Principles of behaviour change and Let's Move It material</p> <ul style="list-style-type: none"> - What do we do after the motivation is enhanced? - How to bridge motivation-behaviour gap? <p>Role play exercises in groups: exercises from Let's Move It student program</p>	<p>Learning diary</p>	<p>Ppt slides</p> <p>LMI student program slides and materials (printed)</p> <p>LMI student program manual (printed)</p> <p>Detailed homework description via email and Google Drive</p>
-----------------	--	-----------------------	---